

La conscience phonologique de la théorie à la pratique:

rôle de l'enseignant spécialisé

Master en enseignement spécialisé-Volée 1114

Stefania Corciulo Cacciatore

Sous la direction de Mme Sophie Willemin

Bienne, avril 2014

Remerciements

Aucune parole ne sera assez juste pour exprimer ma reconnaissance aux personnes qui m'ont soutenue pour mon mémoire. Je peux simplement leur offrir un grand MERCI.

Tout d'abord à Sophie Willemin, ma directrice de mémoire, pour sa patience et son soutien. De manière professionnelle, elle a su m'encourager, me motiver et me conseiller. Avec le sourire, elle a répondu à mes nombreuses questions et m'a guidé agréablement le long de ce parcours.

À mes collègues qui m'ont consacré du temps précieux lors des entretiens. Elles ont fait preuve d'une grande ouverture et ont répondu positivement à toutes mes invitations de collaboration. Elles m'ont ouvert leur classe et m'ont confié leurs soucis.

À mes copines, celles qui ont eu la gentillesse de relire mon travail, celles qui m'ont conseillée, celles qui m'ont encouragée, et celles qui m'ont simplement écoutée.

À mes élèves qui montrent de l'enthousiasme pour toutes les activités proposées, et qui, avec leurs questionnements, me permettent d'avancer.

À ma famille qui m'a soutenue et encouragée.

Et à mon mari qui a pris soin de moi, qui m'a encouragé et supporté!

Résumé et mots clés

Mots clés:

- La conscience phonologique
- Le rôle de l'enseignant spécialisé

Après avoir découvert la conscience phonologique, un concept fondamental pour entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il m'a semblé évident de me pencher là-dessus.

Par cette étude, j'ai essayé de comprendre davantage en quoi consiste le concept de conscience phonologique, afin de pouvoir l'intégrer dans la pratique de mon enseignement. Et en considérant la responsabilité qui succombe à mon rôle d'enseignante spécialisée, mon intérêt s'est étendu vers le désir de partager cette nouvelle connaissance avec mes collègues.

La partie théorique de mon travail porte essentiellement sur les composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture; c'est le concept de conscience phonologique qui est le plus développé. Il s'agit de connaître les bienfaits de sa pratique en classe pour les premiers apprentissages des élèves. Dans cette première partie, vous trouverez donc les apports théoriques nécessaires à la compréhension du concept de conscience phonologique.

La partie pratique de mon travail consiste à aller questionner mes collègues quant à leur connaissance et à leur utilisation de la conscience phonologique dans leur enseignement. Dans cette deuxième partie, vous trouverez une analyse des résultats des entretiens effectués avec mes collègues et une description des éléments mis en place en réponse à ce cheminement. Une singulière expérience de terrain suit directement et illustre une manière de mettre la théorie en pratique.

Les résultats ont montré que le concept de conscience phonologique n'a pas été assez développé durant la formation initiale des enseignants et par conséquent, mes collègues ont apprécié mon intervention et mon soutien en tant qu'enseignante spécialisée.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
RESUME ET MOTS CLES.....	3
TABLE DES MATIERES.....	4
LISTE DES FIGURES	6
LISTE DES ANNEXES (DOSSIER 2)	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	8
1 PROBLEMATIQUE	8
1.1 IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	8
1.2 QUESTIONS DE DEPART	9
2 ÉLÉMENTS THEORIQUES	9
2.1 DÉFINITION DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	9
2.2 LES COMPOSANTES DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE	11
2.2.1 <i>Le langage oral</i>	11
2.2.2 <i>La clarté cognitive</i>	13
2.2.3 <i>Le principe alphabétique</i>	15
2.2.4 <i>La connaissance des lettres</i>	17
2.2.5 <i>Transition oral-écrit</i>	19
2.2.6 <i>La conscience phonologique</i>	23
2.2.7 <i>Métalinguistique</i>	25
2.2.8 <i>La compréhension en lecture</i>	26
2.2.9 <i>Le projet de lecteur</i>	28
2.3 DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	29
2.4 PRATIQUE DES ACTIVITÉS	30
2.5 RÔLE DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ	34
PARTIE PRATIQUE	36
3 QUESTIONS DE RECHERCHE	36

4	HYPOTHÈSES	36
5	MÉTHODOLOGIE	36
6	ANALYSE DES RESULTATS.....	39
6.1	ENTRETIENS	39
6.2	CHOIX DE FAIRE UNE INTERVENTION.....	66
6.3	RETOUR DE LA SÉANCE DE FORMATION AVEC MES COLLÈGUES	67
7	SYNTHÈSE	70
8	DISCUSSION	70
9	CONCLUSION.....	71
10	PERSPECTIVES	73
11	BIBLIOGRAPHIE	74

Liste des figures

Figure 1: Les composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson & Vandecasteele 2012, p.45).	11
Figure 2 : illustration d'essais d'écriture (Ferreiro, 2000, p.45)	20
Figure 3 : « Oiseau de lecture » (Ouzoulis, 2000, p.21)	29
Figure 4 : La séquence de développement de la conscience phonologique (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.89)	31
Figure 5 : Planification annuelle (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.30-31).	32

Introduction

Durant la deuxième année de ma formation du MAES, nous avons étudié la conscience phonologique pendant le cours "Langage et Communication". Je n'avais jamais entendu ce terme avant et avec étonnement, j'en ai découvert son importance. Je pense que c'est une étape fondamentale pour la conception des apprentissages de l'écrit chez les jeunes enfants et chez les plus grands qui sont en difficulté. La conscience phonologique est la capacité de l'enfant à percevoir et manipuler les unités sonores de la langue, comme les syllabes ou les phonèmes par exemple. Il a depuis longtemps été démontré que cette capacité sert à la fois de pont pour entrer dans l'écrit, mais aussi de moyen de soutenir sérieusement l'apprentissage de la lecture lorsque celui-ci a démarré (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, Paour & Cèbe, 2004 ; Venot, 2010).

Malheureusement, j'ai constaté que j'avais été trop peu informée à ce sujet et je crains que cela soit pareil pour mes collègues. Je travaille en 3-4H et j'accompagne plusieurs élèves en difficulté. Depuis que nous exerçons davantage la conscience phonologique en 3H, les élèves sont en progrès, surtout au niveau de la lecture. La plupart d'entre eux arrivent également à écrire de courtes phrases qui sont correctes dans le domaine phonétique. Or, les élèves de 4H qui n'ont pas approfondi le travail en conscience phonologique l'année passée ont généralement plus de peine. Comme suite à toutes ces observations et aux premières lectures, j'ai décidé d'orienter mon mémoire vers la conscience phonologique. Tout d'abord, je souhaite avoir plus de compétences et une meilleure compréhension des enjeux du travail en conscience phonologique. Ensuite, je souhaiterais que les enfants (ceux qui se trouvent en difficulté) puissent profiter de cette étude. Je me pose les questions suivantes:

- Pourquoi n'ai-je pas été davantage formée?
- Est-ce un concept que seuls les enseignants spécialisés doivent connaître ou faudrait-il intégrer des activités favorisant la conscience phonologique dans l'enseignement ordinaire?
- Est-ce que les enseignantes connaissent et pratiquent cet aspect dans l'enseignement?
- En tant qu'enseignante spécialisée, comment puis-je aider les élèves et surtout être utile à mes collègues?

Je terminerai ma formation en juin 2014 et je souhaite développer mon rôle en tant qu'enseignante spécialisée au sein de mon entité. Pour cette raison, je vais me centrer sur mes collègues (celles qui travaillent en 1-4H) afin de pouvoir leur offrir un soutien adéquat en fonction de leurs besoins.

Je m'intéresse aux premières années de scolarité, car c'est mon contexte de travail et c'est primordial que les enfants aient de bonnes bases dès le début de leur scolarité. À l'école, dans les petits degrés, nous nous penchons beaucoup sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est donc essentiel d'en comprendre tous les enjeux et ne pas oublier que les enfants ont déjà un bagage comme l'illustre Emilia Ferreiro dans son ouvrage (2000): "Nous avons tellement l'habitude de considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un processus d'apprentissage qui a lieu à l'école qu'il est difficile de reconnaître que le développement de la lecture et de l'écriture commence bien avant l'instruction scolaire" (p.199). Il faut que l'on puisse saisir les compétences des élèves et qu'on leur donne les outils pour avancer, par exemple en développant la conscience phonologique, qui leur permettra de progresser en lecture et écriture.

Mon mémoire portera donc sur deux aspects: une meilleure compréhension de la conscience phonologique au niveau théorique et au niveau pratique, j'exposerai mon rôle d'enseignante spécialisée. Pour lier le tout, je vais enquêter auprès de mes collègues sur leurs connaissances concernant la conscience phonologique, puis proposer un accompagnement approprié en fonction de leurs besoins et de leurs attentes.

Partie théorique

1 Problématique

1.1 Importance de l'objet de recherche

Les activités de conscience phonologique ne sont pas forcément traitées à l'école alors qu'il s'agit d'un élément fondamental pour l'entrée dans l'écrit (Alegria & Mousty, 2004; Bara, 2004; Demont & Gombert, 2004; Giasson & Vandecasteele, 2012; Joly-Pottuz & Habib, 2008; Sprenger-Charolles & Colé, 2006, cités par Baumann, 2013, p.10)

Ayant découvert l'importance du travail en conscience phonologique, il me semble fondamental d'aller creuser cette notion du point de vue théorique, puis au niveau pratique. Je vais réaliser une recherche pour approfondir mes connaissances sur la conscience phonologique pour pouvoir ensuite l'exploiter durant mes séquences d'enseignement. Il sera également important de consulter les autres éléments qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comme le soulève Nadon (2002), lire et écrire en première année est une étape importante pour le reste de la

scolarité de l'enfant. D'autre part, je cherche à savoir comment intégrer cette nouvelle connaissance dans mon rôle d'enseignante spécialisée. Je voudrais en effet pouvoir évaluer si mes collègues connaissent cette notion et si elles proposent des activités pour favoriser la conscience phonologique chez les élèves.

1.2 Questions de départ

Voici des questions que je me suis posées et auxquelles je vais tenter de répondre dans mon travail:

- Mes collègues connaissent-elles la notion de conscience phonologique?
- Quelles activités de conscience phonologique les enseignantes proposent-elles aux élèves?
- Quels outils, quelles personnes ressources ont les enseignants "ordinaires" pour construire un enseignement adapté en conscience phonologique?
- Y a-t-il un manque dans la formation des enseignants concernant la conscience phonologique?
- Quel est mon rôle d'enseignante spécialisée dans l'accompagnement de mes collègues?

Pour cette raison, j'oriente ma question de départ ainsi:

Pourquoi est-il important de proposer des activités de conscience phonologique et, comment le faire de manière judicieuse?

2 Éléments théoriques

Il me semble tout d'abord essentiel de définir quelques termes que je vais employer souvent dans ce mémoire pour éviter toute sorte de confusion.

2.1 Définition de la conscience phonologique

La conscience phonologique est un concept qui est particulièrement développé depuis les années 90. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la conscience phonologique, mais les tout premiers ont été Libermann et Shankweiler (1984). Ils ont commencé par faire des recherches afin de définir si la conscience phonologique était un bon prédicteur de la réussite en lecture.

Définition tirée du dictionnaire d'orthophonie:

La conscience phonologique est la conscience de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la conscience des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée. Il s'agit de la capacité à identifier et à pratiquer des opérations sur les phonèmes. (F. Brin et al. (1997)

"La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou segments tels que la syllabe, la rime et le phonème" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.83). Ces deux auteurs distinguent une conscience phonologique primaire et une conscience phonologique secondaire. La deuxième étant le résultat du bon développement de la première. De plus, selon elles, la conscience phonologique serait soumise à une double évolution:

1. Les unités traitées: On constate une progression des unités plus larges vers les unités plus petites (syllabe, rime et phonème);

2. La nature des opérations cognitives: La progression va des traitements intuitifs aux manipulations conscientes, c'est-à-dire des opérations épilinguistiques aux opérations métalinguistiques. (Gombert & Colé, 2000, cités par Giasson & Vandecasteele, 2012, p.87)

La distinction du niveau primaire du niveau secondaire dépend de la combinaison de ces deux évolutions. Des exemples d'opération épilinguistiques et métalinguistiques seront donnés par la suite. Les unités observées et traitées lors d'activités autour de la conscience phonologique sont les syllabes et les phonèmes.

La syllabe est une unité sonore plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation. Elle se prononce en une seule émission de voix... La syllabe est décomposable en deux parties: l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initiales de la syllabe, la rime étant constituée de la voyelle et des phonèmes qui suivent. Ainsi dans le mot monosyllabique « CLOCHE », l'attaque est / kl / et la rime / ɔʃ / (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, Paour & Cèbe, 2004).

Le phonème est l'unité sonore qui permet des distinctions sémantiques. Le nombre de phonèmes peut varier en fonction de la prononciation dans les différentes régions. Pour le français, on en compte généralement 36. Le phonème est la plus petite unité phonologique qui permet de différencier deux mots: / klɔʃ / (« cloche »), par exemple, diffère de / krɔʃ / (« croche ») par un seul phonème. Un phonème est transcrit par un graphème (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, Paour & Cèbe, 2004).

Par ailleurs, on distingue parfois dans la conscience phonologique les notions de « conscience syllabique » et de « conscience phonémique ». La conscience phonémique étant l'habileté à séparer un mot en phonèmes et nommer les phonèmes qui le compose (Giasson & Vandecasteele, 2012 ; Goigoux, Paour & Cèbe, 2004).

2.2 Les composantes de la lecture et de l'écriture

La conscience phonologique est importante dans l'émergence de l'écrit. "L'expression « émergence de l'écrit » recouvre à la fois la lecture et l'écriture" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.42). Il faut, dès l'école enfantine, accompagner les élèves vers cette émergence. Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous, beaucoup d'aspects entrent en compte. À cela s'ajoutent les connaissances métalinguistiques avancées par Gombert, la transition entre oral et écrit expliquée par Ferreiro, la compréhension en lecture traitée par Cèbe et Goigoux et le projet de lecteur abordé par Fijalkow. Dans ce travail, je vais m'intéresser plus particulièrement à la conscience phonologique, mais il est important de prendre en compte les autres aspects qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

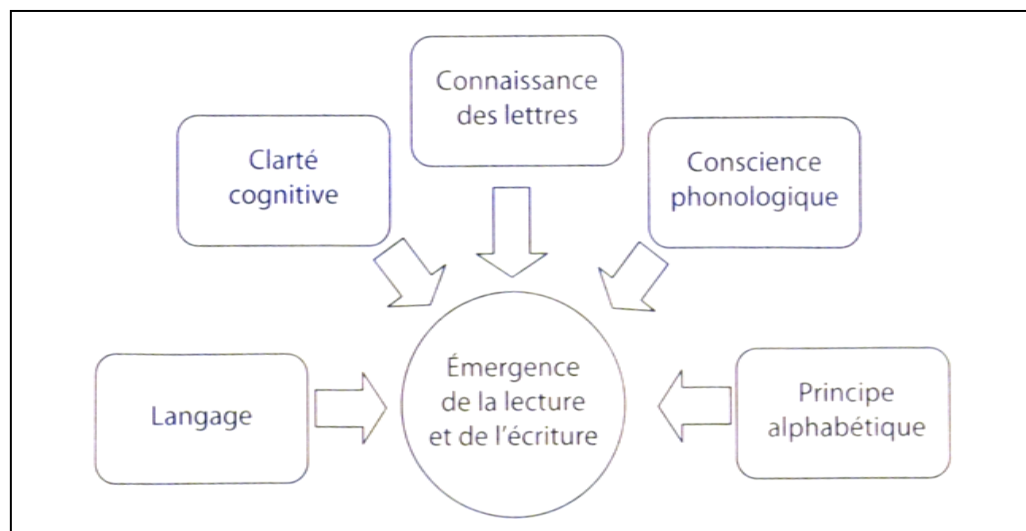


Figure 1: Les composantes de l'émergence de la lecture et de l'écriture (Giasson & Vandecasteele 2012, p.45).

Je vais tout d'abord m'intéresser au langage qui est au cœur des apprentissages. Les premières situations d'apprentissages passent par le langage oral.

2.2.1 Le langage oral

À la base de toute communication, "Le langage accompagne les apprentissages et les favorise. Il organise ce que l'enfant perçoit du monde, qui, pour être appréhendé dans sa richesse et sa complexité, nécessite les mots qui permettent de relier, de conceptualiser et de découvrir les spécificités du langage" (Auvergne, 2006, p.45). Le langage oral est "un moyen incontournable d'intégration sociale, il s'impose dès la maternelle comme l'instrument fondamental de l'accès à l'autonomie" (Romagny, 2008, p.9).

Les enfants entendent à l'état de fœtus: "le système auditif étant fonctionnel plusieurs semaines avant la naissance" (Gombert, 1990, p.31). Ils sont donc très vite sensibles aux sons et ont envie de les reproduire.

Scollon (1976) rapporte le cas d'un enfant de 1 an et demi qui répète plusieurs fois un mot en changeant sa prononciation pour s'approcher de la prononciation adulte. Enfin, Bredard & Rondal (1982) signalent que dès 2 ans et demi, les enfants sont capables de s'autocorriger phonétiquement. (Gombert, 1990, p.38)

Premièrement, les parents, puis les enseignants sont des modèles pour l'enfant, ils doivent contribuer à développer ces compétences phonologiques. À cela s'ajoute le développement d'autres compétences langagières comme le lexique, la syntaxe et la compréhension. Il est fondamental de travailler le langage oral à l'école. Lorsque le langage oral est acquis, l'enfant peut commencer à réfléchir sur la langue et activer plus facilement la mémoire de travail ainsi que des réflexions de type méta. L'enfant doit apprendre à se représenter le monde et à faire des catégories. Delahaie estime que "Vers l'âge de cinq ans et demi, six ans, l'enfant a atteint un degré suffisant de la langue orale dans ses différentes composantes pour aborder l'apprentissage de la lecture" (2004, p.17). Ces différentes compétences contribueront à entrer dans l'apprentissage de l'écrit, "[...] le fait de mettre l'accent sur le rôle de la compréhension orale en lecture rappelle que l'école ne peut négliger les interventions relatives au langage oral pour assurer la réussite en lecture" (Catts, 2009, cité par Giasson & Vandecasteele, 2012, p.12).

Ce travail se fait à l'école enfantine, mais il devrait se poursuivre tout au long de la scolarité des enfants, surtout durant les premières années. Lorsque l'enfant s'exprime oralement, pour être compris il doit faire attention au sens: "les élèves doivent tout d'abord prendre conscience que le langage oral est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément, mais qui se combinent pour en produire" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.6). Pour aider les élèves à élaborer ceci, il faut leur apprendre à décomposer les mots.

Plusieurs recherches ont montré que "l'apprentissage réussi de la lecture est fortement lié à la disposition générale que les élèves entretiennent à l'égard du langage, disposition qui trouve son origine dans la qualité des interactions sociales dont profite le jeune enfant" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.6).

Dès le début des apprentissages, il est important d'être très clair avec les élèves. Il faut qu'ils connaissent les sujets dont on leur parle, pourquoi et quel sens cela a pour eux, autrement dit, à quoi cela va leur servir? Fijalkow et Downing, (1990) et Giasson et Vandecasteele définissent cela comme la "clarté cognitive".

2.2.2 La clarté cognitive

"Pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant doit d'abord se faire une idée de ce que veulent dire « lire » et « écrire ». La clarté cognitive renvoie à une compréhension de base du fonctionnement des livres et des mots écrits" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.60).

La clarté cognitive est un concept proposé par Downing (1990) et est reprise par Fijalkow (1994) qui comporte quatre aspects. Le premier est basé sur la connaissance du fonctionnement de l'écrit. C'est en découvrant l'utilité de la lecture que les élèves peuvent y trouver une motivation. "Plusieurs études ont démontré que la conception qu'ils se font de la lecture à la maternelle est un bon indice de prédiction de la réussite en lecture à la fin de la 1^{ère} année" (The National Early Literacy Panel, 2008, cité par Giasson & Vandecasteele, 2012, p.61). En plus de comprendre l'utilité de l'écrit:

Les enfants doivent acquérir différentes notions à propos de l'écrit: les symboles écrits servent à communiquer; le texte est porteur du message et pas l'illustration et, dès lors, on peut lire et comprendre un texte de différents supports (affiches, journaux, livres...) sans qu'il y ait des illustrations. (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.61).

Il incombe aux enseignantes des premières années de scolarité de proposer des activités simples de la vie courante à leurs élèves, afin de leur permettre de se familiariser avec ces notions. "La classe est donc un endroit où l'élève acquiert des pratiques d'orateur, de lecteur et de scripteur tout en découvrant les fonctions du lire-écrire-lire, objectifs fondamentaux de l'apprentissage de la langue" (Auvergne et al. 2011, p.24).

Le deuxième aspect est basé sur le langage technique de la lecture et de l'écriture. Les élèves doivent pouvoir apprendre les différents termes qui permettent de parler de l'écrit; les mots "lettres", "chiffres", "mot", "phrase" (etc.) ainsi que les termes de ponctuation (et à quels signes écrits ils correspondent). Ils doivent comprendre qu'il y a plusieurs mots dans une phrase, qu'une phrase ne correspond pas forcément à une ligne. L'apprentissage de ce langage technique peut être développé à l'école. Les enseignantes peuvent indiquer exactement le mot qu'elles lisent ou lors de la dictée à l'adulte, elles peuvent verbaliser les mots qu'elles écrivent, faire compter le nombre de mots sur les doigts, etc. Des propositions d'évaluation de ce langage technique se trouvent dans le matériel MÉDIAL (Ouzoulis, 2000).

Le troisième principe est basé sur les conventions de la lecture et de l'écriture. Ce sont toutes les choses que l'on effectue spontanément lorsqu'on lit, mais qu'il vaut la peine d'explicitier aux enfants; par exemple, expliquer que dans d'autres langues, la lecture se fait dans un sens différent. D'ailleurs, beaucoup d'enfants sont confrontés à cette problématique. Lorsque leur langue maternelle n'a pas

les mêmes conventions d'écriture que celles de la langue française. Il s'agit également de comprendre comment est structuré un livre, comment on le manipule.

Le quatrième aspect est basé sur les relations entre l'oral et l'écrit. L'enfant doit comprendre que tous les mots sont écrits (pas seulement les personnes et les objets) et qu'ils sont lus dans l'ordre. La longueur du mot à l'oral correspond à la longueur du mot à l'écrit. Ce quatrième aspect sera développé également grâce aux travaux de Ferreiro (2000).

Ouzoulias (2000) parle aussi de conceptualisation de la langue. Voici les tâches que l'enfant doit savoir que :

- tout ce qu'on dit s'écrit,
- l'orientation de l'écrit dans l'espace (gauche → droite) représente le temps de la parole (avant → après), aussi bien au niveau du texte qu'au niveau du mot,
- tout ce qui est écrit peut se dire,
- une phrase correspond à une unité de sens,
- la segmentation principale de l'écrit est celle des mots, -l'écriture d'un même mot est essentiellement permanente dans divers contextes,
- à l'intérieur des mots, on peut isoler d'autres unités (syllabes et phonèmes), lesquelles sont représentées par des lettres ou groupes de lettres, etc. (p.11).

Comme on peut le constater, certains éléments, dans lesquels on trouve des aspects de la conscience phonologique, ont également été décrits par Giasson et Ferreiro (2000). Ces éléments peuvent être travaillés, par exemple, avec la dictée à l'adulte.

- La dictée à l'adulte aborde tous les aspects de la clarté cognitive. Les enfants construisent oralement une histoire, la dictent à l'adulte et le regardent pendant qu'il écrit. Ils doivent comprendre que:
- Ce que je pense, je peux le dire;
 - Ce que je dis, je peux l'écrire (ou quelqu'un l'écrit pour moi);
 - Ce que je peux écrire, je peux le lire (ou quelqu'un le lit pour moi).
- Le texte est porteur de sens, il est stable et peut être relu; les mots à l'oral correspondent à des mots écrits. (Giasson et Vandecasteele, 2012, p.65)

C'est à l'adulte de prendre le temps d'indiquer à l'enfant tous ces passages. Il est important de nommer ce dont on parle et de relire ce que l'on a écrit. Il faut que l'enfant reste l'auteur du projet et qu'il saisisse bien les corrections qu'on apporte. Pour susciter cette envie d'écrire, il doit se sentir impliqué dans le projet. "Avec la dictée à l'adulte, l'école maternelle s'est dotée d'une situation didactique très riche qui permet de passer progressivement d'un usage oral et dialogique du langage d'évocation à un usage écrit et monologique de ce même langage" (Ferreiro, 2000, p.7). Ainsi, les élèves peuvent déjà s'exprimer et ajuster leur langage.

Il est également important de développer la clarté cognitive, lorsque les enseignantes lisent des histoires aux élèves. En les faisant, compter le nombre de phrases dans un texte ou de mots dans une phrase, en les rendant attentifs à la ponctuation, en leur demandant où est le début et où est la fin de l'histoire, etc.

Sans avoir acquis la clarté cognitive, certains élèves se trouvent en difficulté. Dès la première année, on leur demande de faire des exercices pour lesquels une certaine clarté cognitive est nécessaire. L'école doit veiller à rendre explicites pour tous les connaissances nécessaires aux apprentissages. La clarté cognitive leur facilitera l'entrée dans l'écrit. Elle comporte la bonne utilisation de notre système d'écriture, qui dépend du principe alphabétique.

2.2.3 Le principe alphabétique

Le progrès en matière d'alphabétisation n'est pas un passage tranquille d'un stade à un autre; c'est une succession de pas en avant et de pas en arrière dont nous devons comprendre le sens. De la même manière que tout autre progrès dans les domaines cognitifs, il s'agit d'une aventure intellectuelle pleine d'incertitudes et de découvertes, avec de nombreux moments difficiles et angoissants à passer et d'autres où l'on expérimente la joie de pouvoir et de comprendre. (Ferreiro, 2000, p.141)

L'enfant est donc confronté à un problème que lui seul peut résoudre, lorsqu'il commence à comprendre notre système d'écriture. Il est important de distinguer l'écriture et la copie des mots. Il ne faut cependant pas oublier que souvent, l'écriture, en tant que calligraphie, joue un rôle. Nous avons en nous l'idée du beau. Le geste de copier n'est pas aussi important que l'acte de comprendre ce que l'on écrit, comme l'explique bien Ferreiro (2000) : "[...] copier c'est dessiner des lettres et non pas écrire (entre la copie et l'écriture, il y a au moins autant d'écart qu'entre le déchiffrement oral et la lecture)" (p.67). L'enfant doit tout d'abord apprendre à distinguer l'écriture du dessin : "L'un des premiers problèmes auxquels les enfants sont confrontés pour constituer une écriture est de définir la frontière qui la sépare du dessin" (p.67).

L'écriture est une grande découverte pour les enfants. Ils font leurs premiers essais très tôt, avant qu'ils ne sachent lire et avant d'avoir compris le système alphabétique. "C'est par l'écriture que les enfants vont faire le lien entre ce qui est dit et ce qui est écrit" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.99). C'est grâce à l'écriture que l'enfant va comprendre le système alphabétique. Plusieurs auteurs comme Giasson, Vandecasteele et Auvergne invitent les enseignants à offrir aux élèves de l'école enfantine des périodes d'écriture libre, composante qui se retrouve dans le Plan d'Etudes Romand (PER), ainsi que dans des ateliers d'écriture accompagnée (Charron, 2006). L'idée est d'amener l'enfant à réfléchir sur son écrit.

La conscience phonologique facilite la découverte du principe alphabétique, lequel, à son tour, permet l'identification de mots nouveaux. Quand l'enfant comprend que la chaîne sonore est décomposable en unités plus petites, il lui est plus facile d'associer ces unités aux lettres et d'accéder ainsi au principe alphabétique. (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.84)

Comme nous vivons dans une société qui emploie un principe alphabétique, il est important d'en comprendre le fonctionnement. Ferreiro (2000) met en évidence:

[...] comment la mise en place de situations appropriées (en fait des situations problèmes), permet à l'enfant d'échafauder des hypothèses, de contrôler leur fécondité, de s'affronter à des contradictions et, en les résolvant, de se donner d'autres représentations de l'écriture, chaque fois plus proches de la réalité du principe alphabétique. (pp.8-9)

Avec ses collaborateurs, Ferreiro (2000) a effectué plusieurs recherches (Ferreiro, 1978; Ferreiro & Teberosky, 1979) et ces résultats leur "[...] ont permis d'établir qu'il existe, dans le développement des conceptualisations de l'écrit chez l'enfant, une longue période caractérisée par la distinction entre «ce qui est écrit» et «ce qui peut être lu» [...]" (p.163). Ensuite, Ferreiro s'est intéressée aux différentes étapes de réflexion par lesquelles passent les enfants pour écrire. Voici quelques exemples qui nous permettent de comprendre les réflexions que font la plupart des enfants lorsqu'ils sont confrontés à des situations problèmes.

-Un premier exemple : seul le nom des objets dont on parle est écrit, ce qui n'empêche pas de lire une phrase complète. "Par exemple, devant la phrase écrite et lue par l'adulte «papa pateo la pelota» [Papa lance le ballon (avec le pied)], les enfants pensent que ce qui est réellement écrit est «papa» et «ballon»[...]" (Ferreiro, 2000, p.164).

-Deuxième exemple : Les enfants se posent beaucoup de questions sur comment écrire quelque chose qui n'est pas présent? " Tous ces enfants sont d'accord sur un point fondamental: il ne faut pas marquer «gâteaux» quand il s'agit d'écrire «pas de gâteaux»" (p.176).

Ces réflexions viennent du fait que les enfants, dans leur construction du monde, ont des idées bien précises concernant le vrai et le faux et qu'ils souhaitent conserver au travers de l'écrit. Puis, gentiment, en comprenant et en maîtrisant le système alphabétique, ils prennent conscience que le code permet d'écrire ce qui n'est pas là. Par exemple, il n'y a pas de dessert.

Ferreiro (2000) pense que les meilleurs moyens d'alphabetiser les enfants sont :

- quand on permet d'interpréter et de produire une diversité de textes (sans oublier la diversité des objets porteurs de textes);
- quand on crée divers types de situations d'interaction avec la langue écrite;
- quand on confronte les diverses finalités de la communication avec les situations fonctionnelles liées à l'écriture;

- quand on prend conscience de la diversité des problèmes rencontrés lors de la production d'un message écrit (problèmes de graphie, d'organisation spatiale, d'orthographe des mots, de ponctuation, de sélection et d'organisation lexicale, d'organisation textuelle...);
- quand se créent des espaces qui autorisent diverses positions énonciatives devant le texte (auteur, correcteur, commentateur, évaluateur, acteur...);
- enfin, quand on considère que la diversité des expériences vécues par élèves permet d'enrichir l'interprétation d'un texte et aide à faire la distinction entre the exact wording et the intended meaning (entre la formulation exacte et le sens voulu); quand la diversité de niveaux de conceptualisation de l'écriture permet de créer des situations d'échange, de justification et de prise de conscience qui ne contrarient pas, mais, au contraire, qui facilitent le processus; quand nous considérons que les enfants pensent l'écriture (et que tous ne pensent pas la même chose au même moment). (p.230)

Ce sont toutes des démarches que l'on doit permettre de faire aux enfants. "[...] Lorsqu'il tente de comprendre l'écriture, il doit objectiver la langue, c'est-à-dire la transformer en objet de réflexion: découvrir qu'elle possède des parties que l'on peut ordonner, permuter, classer; découvrir qu'il existe de multiples manières de «dire la même chose» [...]" (Ferreiro, 2000, p.231).

"Si nous ne savions pas lire, nous ne pourrions pas «entendre» les phonèmes qui sont imprononçables isolément comme [b] [cl] [t] [p] [k], [g], [w], etc. L'écriture alphabétique nous permet de les «voir»" (Ouzoulias, 2000, p.81). Grâce au principe alphabétique, l'apprentissage de la lecture est possible. Nous voyons ici aussi apparaître déjà chez le jeune la capacité à réfléchir sur la langue, en particulier sur les liens entre l'oral et l'écrit. La connaissance des lettres y joue également un rôle important.

2.2.4 La connaissance des lettres

Dans la connaissance des lettres, il faut distinguer le nom de la lettre (nommer dans différentes situations) et le son de la lettre (décoder les syllabes). Le son de la lettre est souvent inclus dans son nom (Foulin & Pacton, 2006) au début ou à la fin du mot. (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.74)

Goigoux, Paour et Cèbe font également cette distinction entre le nom de la lettre et le son et recommandent "dans un premier temps, d'utiliser le nom des lettres plutôt que leur son" (2004, p.23). Chaque méthode de lecture propose une autre manière d'aborder le nom des lettres et les correspondances phonèmes-graphèmes. Venot (2010) propose une méthode d'approche à lecture qui s'appuie sur la méthode gestuelle "Borel-Maisonny". Je trouve que cette méthode est un

véritable appui pour l'apprentissage des phonèmes, car elle permet de vivre physiquement l'émission sonore. Certains élèves, avec cette aide kinesthésique, intègrent les phonèmes plus facilement. Cela permet aux enfants en difficulté de distinguer le [f] du [v], par exemple. Idéalement, il faudrait alterner les domaines travaillés, comme le conseille également Guilloux (2009) dans son livre "Domino dys", en passant par le verbal, le gestuel et le graphique. L'enfant qui fera l'expérience de ses apprentissages avec son corps les retiendra plus facilement. Autrement dit, il est conseillé de varier les styles d'apprentissages en passant par le visuel, l'auditif et le kinesthésique.

Lecture et écriture, le tout est lié : des recherches ont montré que plus tôt on connaîtra le nom des lettres et leur son, plus rapidement on saura lire (Ecalte & Magnan, 2010, Sprenger-Charolles & Colé, 2006). La mémoire joue également un rôle important : "l'apprentissage des correspondances lettre-son est surtout une affaire de mémorisation. Il est donc pertinent de fournir aux enfants des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots aux phonèmes correspondants" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.134). Pour faciliter cette mémorisation, on peut également essayer de trouver des moyens mémo-techniques. Trois composantes sont comprises dans la connaissance des lettres. Il s'agit de : "réciter la chaîne alphabétique, nommer les lettres et écrire les lettres" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.74). Voici différents exercices que l'on peut faire pour développer ces compétences : apprendre une comptine pour retenir l'alphabet, apprendre à reconnaître les lettres grâce à leurs caractéristiques graphiques, apprendre à placer une lettre à la bonne place dans la chaîne alphabétique, compléter un alphabet incomplet avec les bonnes lettres, toucher ou enlever une lettre en récitant l'alphabet, classer les lettres en fonction de plusieurs critères différents pour se familiariser avec celles-ci, tracer la lettre avec le doigt avec puis sans modèle, faire ces mêmes démarches avec l'écriture cursive et l'écriture liée (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Ouzoulias (2000) nous rappelle que "la relation graphème-phonème est indispensable à l'apprentissage de la lecture [...]" (p.83). Si l'enfant n'a pas accès au code, il ne peut pas commencer un décodage et dire, par exemple, quels mots commencent avec la même lettre. Ouzoulias nous explique que l'épellation est un exercice simple, mais qui a de l'importance pour l'apprentissage de la lecture. Pour pouvoir épeler, il faut bien connaître les lettres. "Les enfants qui savent lire connaissent bien les lettres" (Ouzoulias, 2000, p.79). On peut proposer aux élèves des activités ludiques où il faut composer des mots "l'épellation devient alors fonctionnelle" (p.80). De nombreuses recherches ont démontré que la connaissance des lettres est un bon prédicteur de la réussite en lecture. L'enfant doit connaître les lettres dans plusieurs écritures différentes. Pour certains d'entre eux, c'est une tâche très complexe. Pour travailler l'apprentissage des lettres, Ouzoulias conseille d'utiliser : "l'écriture en lettres détachées, l'usage de l'imprimerie, de lettres magnétiques [...]" (p.80).

Nous avons vu que l'écriture, la lecture et le langage oral sont fortement liés, on peut alors à présent parler de la transition oral-écrit.

2.2.5 Transition oral-écrit

Plusieurs recherches ont démontré qu'il existe un lien entre la lecture et l'écriture, que l'une peut-être au service de l'autre. Ferreiro (2000) a rédigé l'ouvrage "L'écriture avant la lettre" qui explique bien ce lien. Elle explique comment les enfants apprennent à entrer dans le système de l'écriture. L'enfant doit tout d'abord comprendre que ce que l'on peut exprimer oralement peut être écrit. Puis il doit apprendre quelques règles. Par exemple, "la première chose que l'enfant doit savoir quand il commence à apprendre à lire est qu'à un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit" (Biemiller, 1970, cité par Gombert, 1990, p.212).

"Dans ce processus de reconversion, l'écriture joue sans doute un rôle non négligeable, car c'est elle qui permet de fixer la langue, en lui prêtant une stabilité et une visibilité que les messages oraux n'ont jamais" (Ferreiro, 2000, p.196). Il est vrai que nous sommes habitués, dans notre quotidien, à avoir des certitudes qui émanent des textes écrits. "L'identité d'une personne, sa nationalité, ses biens, ses diplômes se prouvent par écrit. La parole ne suffit pas. La vérité de ces écrits est indiscutable. La parole ne peut pas se substituer à l'écriture pour prouver son identité" (p.197). "L'interaction entre l'oral, l'écriture et la lecture renforce l'apprentissage et l'acquisition des notions" (Auvergne, 2006, p.35).

Pour aider l'enfant à construire ses apprentissages

[...] il est impératif que la progression en écriture et la progression en lecture se fassent de façon simultanée. Chaque lettre doit pouvoir être reconnue visuellement et auditivement, prononcée correctement mais également écrite. La multiplication des "entrées" sensorielles va conduire l'enfant à une véritable intimité avec les lettres. La pratique conjointe de l'écriture joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture car elle ancre la mémorisation par un acte moteur et une trace concrète. (Venot, 2007, p.1)

Il est important d'aller chercher chaque enfant là où il en est, puis essayer de le faire progresser, en offrant des activités variées, riches et pleines de sens pour eux. Les élèves en bas âges sont toujours enthousiastes de faire des découvertes, ils sont fiers de leurs apprentissages. "On peut s'appuyer sur cette envie pour les faire entrer avec bonheur dans le savoir" (Venot, 2007, p.1).

Les enfants ont déjà des connaissances en entrant à l'école. "Dans une société où l'écrit est omniprésent, les enfants commencent à s'intéresser à la lecture et à l'écriture très tôt dans leur vie"

(Giasson & Vandecasteele, 2012, p.41). "Les enfants essaient d'interpréter les divers textes qu'ils rencontrent autour d'eux (livres, papiers d'emballage, panneaux dans les rues, titres paraissant à l'écran de la télévision) bien avant de savoir lire, au sens strict du terme" (Ferreiro, 2000, p.243). Il faut tenir compte de ce facteur pour offrir un enseignement adéquat. Cependant, tous les enfants n'auront les mêmes stimulations à la maison. Pour cette raison, le rôle de l'école enfantine est important afin d'offrir le plus de chances de réussite à chaque élève. En effet, les stimulations lui permettront d'entrer plus facilement dans les apprentissages. "L'entrée dans l'écrit comme la compréhension de texte durant la scolarité sont influencées par le niveau de vocabulaire, la syntaxe et la compréhension à l'oral" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.51).

Ferreiro montre comment les enfants cherchent à transcrire les mots. Ils commencent par essayer de transcrire chaque syllabe. L'auteur parle de correspondance terme à terme. "Les « petits bouts » que l'enfant trouve en décomposant le mot sont, bien entendu, les syllabes" (2000, p.45). Pour certaines langues, comme l'italien et l'espagnol, ce travail est plus facile, car les syllabes sont plus clairement définies. Voici une illustration de ce travail :

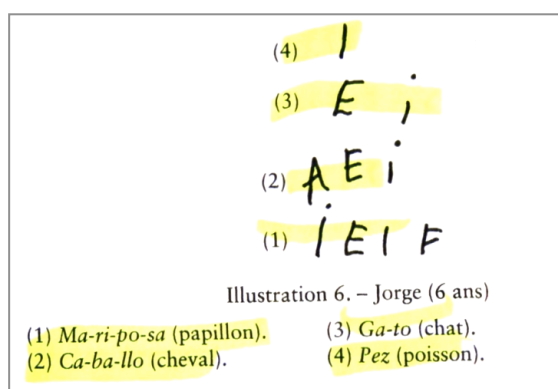


Figure 2 : illustration d'essais d'écriture (Ferreiro, 2000, p.45)

Comme on peut le constater, une lettre peut correspondre à plusieurs sons pour un enfant. Les enfants ont beaucoup de peine à retranscrire les mots unisyllabiques. Auparavant, ces essais d'écriture étaient considérés comme des gribouillages alors que depuis quelques années, on a constaté l'importance de faire ces essais en écriture. C'est ce qui permettra aux enfants de comprendre notre système alphabétique. C'est pour cette raison que dans les méthodes plus récentes comme "Dire Ecrire Lire" (Auvergne, 2011) et "Que d'histoires" (Guillamond et al, 2001), il y a des plages consacrées à l'écriture libre ou inventée. Lorsque l'enfant apprend à écrire son prénom, il fait de nombreuses découvertes et réalise des apprentissages. Parfois, il s'agit uniquement de fausses représentations qu'il faudra nuancer pour qu'il puisse en construire de nouvelles.

L'apprentissage de l'écriture de son prénom permettra à l'enfant de comprendre davantage quelques éléments de la langue. Pour cela, il doit dépasser le stade graphique et comprendre que ces signes sont des lettres et que celles-ci peuvent représenter des sons. Il s'agit d'une activité très complexe, d'autant plus que certains prénoms ont des écritures qui ne correspondent pas au domaine phonétique. Il faut tenir compte du

[...] fait que le nom propre est tout autant une source d'information qu'une source de conflit. L'enfant ne comprend pas pourquoi la quantité de lettres n'est pas en relation avec son âge; il ne comprend pas pourquoi sa lettre - qui lui est propre- peut apparaître dans d'autres écritures; il pourra donner une interprétation stable à cette totalité sans comprendre la relation qu'entretiennent les parties avec le tout. En somme, les processus de construction du prénom sont en tout point similaires aux processus de construction d'autres noms, si ce n'est -et c'est là que réside toute la différence- que les lettres ne sont pas n'importe lesquelles. (Ferreiro, 2000, p.91)

Pour Fijalkow (1994), lecture et écriture sont indissociables. En les travaillant parallèlement on peut tout à coup observer un déclic chez l'enfant. C'est comme s'il savait comment transcrire les sons et comment les lire. "En effet, on voit chez l'enfant un développement accéléré de la conscience phonémique au moment de l'apprentissage de la lecture" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.88). Il est nécessaire d'introduire les manipulations des phonèmes avec l'écrit. Une syllabe n'émet qu'un seul son de voix, alors qu'à l'écrit elle comporte des phonèmes distincts. "L'écrit fournit donc une représentation concrète et visible des phonèmes. C'est pour cette raison que les activités de manipulation de phonèmes sont faites dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture, surtout en 1^{ère} année" (p.95). De nombreux travaux montrent "l'importance de la correspondance graphophonologique dans l'apprentissage de la lecture" (Gombert, 1990, p.54).

Dès l'école enfantine, on peut commencer à porter une réflexion sur le langage. Une meilleure compréhension du fonctionnement du langage permettra aux élèves de faire plus facilement des liens.

À l'issue de la scolarité maternelle, il ne suffit pas en effet que les élèves sachent parler et sachent « à quoi sert la langue écrite ». Il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche », c'est-à-dire ce qu'elle représente et quels sont les liens qu'elle entretient avec la langue orale. (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.11)

Ils doivent aussi pouvoir "[...] en établissant une correspondance entre la "**chaîne parlée**" ce qui est dit, et la "**chaîne écrite**" ce qui est écrit, apprendre à jongler aisément entre ces deux plans" (Venot, 2007, p.3). Ils devront donc avoir saisi le fonctionnement de la langue.

Lorsqu'on demande aux enfants de l'école enfantine d'écrire quelque chose, ceux-ci utilisent plusieurs stratégies, en fonction de leur niveau. Gombert (1990) a étudié plusieurs recherches et les auteurs qu'il a choisis relèvent sept niveaux :

- Niveau 1: les marques ne ressemblent ni aux mots et ni aux objets référés. Écrire c'est l'action, le geste graphique.
- Niveau 2 : sous la dictée, l'enfant produit une présentation picturale approximative des objets référés. Dans la copie, il est possible de reconnaître quelques lettres du modèle, aucune « recopie » n'est produite.
- Niveau 3 : alors que la dictée et la recopie donne encore lieu à des représentations picturales, la copie se traduit par une reproduction maladroite (par exemple non linéaire) du modèle. Le modèle semble écrit semble ici être un sujet à dessin, c'est un ensemble de formes à reproduire.
- Niveau 4 : seule la recopie diffère de ce qui est observé au niveau précédent, ici la première copie est prise comme modèle par l'enfant. Ce n'est donc plus que sous la dictée que l'enfant produit un dessin du référent.
- Niveau 5 : la dictée donne lieu à la production d'une suite de la lettre en général sans rapport avec celles composant les mots dictés. À partir de ce niveau, copie et recopie sont de fidèles reproductions du modèle.
- Niveau 6 : malgré la similitude entre les productions de ce niveau et celles recueillies au niveau 4 (dessin sous la dictée, copie et recopie fidèles), il y a ici des indices de réflexion métalinguistique précédemment absents. En effet, ces enfants refusent explicitement d'écrire sous la dictée, prenant argument du fait qu'ils ne savent pas écrire.
- Niveau 7 : le dernier niveau donne lieu à la production de mots identifiables lors de la tâche dictée. (p.203)

Ainsi, l'enfant se rapproche toujours plus d'une écriture conventionnelle. Il ne confond plus les lettres avec la ponctuation ou les chiffres. "Lorsque l'enfant commence à maîtriser la correspondance grapho-phonémique, il y a adéquation progressive du choix des lettres à la norme" (Gombert, 1990, p.205).

Ferreiro (2000) s'est également intéressée à cette question et a effectué plusieurs recherches à ce sujet. De manière générale, la plupart des enfants sont d'avis qu'il faut trois lettres pour pouvoir lire quelque chose. Les enfants ont également une logique personnelle lorsqu'ils souhaitent indiquer qu'il y a plusieurs objets ou que la taille des animaux diffère. Nous pouvons le constater dans les exemples ci-dessous tirés du livre de Ferreiro (2000) :

Martin (5;7) écrit quatre lettres pour «chat» et le double pour «chat» en ajoutant que ce mot-ci va «avec beaucoup de lettres parce qu'il y a plusieurs chats». Jorge (5;3) écrit «ours» avec trois lettres et «petit ours» avec seulement deux. Quand nous lui demandons pourquoi il a mis deux lettres, il répond: «Parce que...il est petit». Antonio (4;11) pense que le mot «éléphant» doit s'écrire avec cinq lettres parce qu'«il pèse près de mille kilos!». (p.27)

Ferreiro distingue donc trois niveaux, contrairement aux sept vus précédemment: niveau présyllabique, niveau syllabique, niveau syllabico-alphabétique (p.167). Selon leur compréhension de l'écriture, les enfants se situent dans un de ces niveaux. Il ne faut oublier que "l'écriture syllabique est le résultat d'un des schèmes les plus importants et les plus complexes qui sont construits pendant le développement des connaissances sur l'écrit" (p.208).

Pour que l'enfant puisse établir la liaison entre oral, lecture, écriture, il doit faire plusieurs expériences (différentes activités de lectures et d'écritures). "Au départ, l'enseignant écrit pour l'enfant puis l'enfant écrit lui-même ce qu'il a envie de communiquer. L'enfant étant lui-même scripteur, il comprend l'intérêt de l'écrit en tant qu'outil de communication et devient tout naturellement lecteur pour le sens" (Cassou, 2000, p.15).

Venot (2010) parle également de conscience syntaxique : "la conscience des éléments constitutifs de la phrase qui permet des opérations mentales sur le langage parlé, comme par exemple compter le nombre de mots dans une phrase ou divers jeux de langage faisant intervenir l'ordre des mots dans la phrase" (p.9). Selon lui, cela devrait être abordé au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce sont les premières découvertes qu'un enfant devrait effectuer concernant la langue, pour passer ensuite à des unités plus petites, qui se réalisent en travaillant la conscience phonologique.

2.2.6 La conscience phonologique

Le bébé entend les sons déjà quelques semaines avant sa naissance et les premiers mois de sa vie il "[...] est particulièrement actif : il va apprendre à reconnaître les phonèmes de sa langue, ainsi que les principaux mots familiers, avant même de pouvoir les prononcer" (Delahaie, 2009, p.20). Il faut cependant être attentif à ne pas confondre cela avec la conscience phonologique, c'est à dire "une discrimination fonctionnelle entre deux sons langagiers n'implique pas une identification consciente de la différence phonologique qui existe entre ces sons" (Gombert, 1990, p.33). Nous développerons par la suite l'aspect conscient ou automatique.

Comme nous avons pu le voir précédemment, "la conscience phonologique primaire est nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais c'est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui permettra le développement de la conscience phonologique secondaire" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.88).

Le développement de la conscience phonologique aide chaque enfant, particulièrement ceux qui sont en difficulté. "Toutefois, acquérir une bonne conscience phonologique ne doit pas être

considéré comme une fin en soi, mais comme un moyen de découvrir le principe alphabétique" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.97), ce qui permettra l'émergence de la lecture et de l'écriture. Ouzoulias (2000) a intégré comme item pour l'évaluation de la lecture la conscience phonique : la syllabe et la conscience phonique : le phonème. Etant donné le lien direct entre ces compétences et l'apprentissage de la lecture. "Le passage de la langue orale à la langue écrite est étroitement lié à la composante « dire, écrire, lire des mots ». En effet, un travail progressif sur la conscience phonologique et la correspondance phonème-graphème lie étroitement ces deux composantes" (Auvergne et al. 2011, p.32).

Les recherches menées en psychologie cognitive ont permis d'établir des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture. Dans la mesure où la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes), on comprend aisément pourquoi l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise cet apprentissage. (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.8)

"Autrement dit, la manipulation intentionnelle des phonèmes est une condition de la réussite dans l'apprentissage de la lecture dans une écriture alphabétique" (Ouzoulias, 2004, p.201). La conscience phonologique "[...] constitue un facteur fondamental de l'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits en permettant à l'enfant de maîtriser les règles de correspondances graphèmes-phonèmes" (Delahaie, 2004, p.38). Ces mêmes recherches montrent également qu'il y a un ordre dans lequel, les enfants réussissent à prendre conscience des différentes unités du langage. Des compléments d'information ainsi que d'autres exemples seront développés au point 2.4 Pratique des activités. "La difficulté de l'identification croît considérablement lorsqu'on passe de la syllabe, que de nombreux auteurs considèrent comme l'unité naturelle de la segmentation du discours (cf. par exemple Mehler, 1981), au phonème qui suppose une décomposition de cette unité" (Gombert, 1990, p.35).

Gombert parle également de capacité métaphonologique pour définir la conscience phonologique qui "correspond à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée" (Gombert, 1990, p.29). La capacité métaphonologique fait donc partie des capacités métalinguistiques. On peut finalement dire que la conscience phonologique, c'est la capacité à réfléchir "sur" les unités sonores de la langue et à les manipuler. Il s'agit donc d'une capacité métalinguistique.

2.2.7 Métalinguistique

Gombert (1990) définit la métalinguistique comme une capacité à "adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation" (p.11). Cela comprend une réflexion sur les fonctions et le fonctionnement du langage. C'est la connaissance que le sujet a de la langue ainsi que les capacités à "contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production)" (p.27). Ces capacités peuvent traiter la phonologie ou la syntaxe, par exemple.

Il faut savoir que "nombreux sont les auteurs qui considèrent que les capacités métalinguistiques font partie intégrante de la rubrique générale «métacognition» " (p.16). "La métacognition englobe les connaissances introspectives sur les états cognitifs et leurs opérations, et les capacités de l'individu de contrôler et de planifier ses propres processus de pensée et ses produits" (p.17). Une personne est donc capable de percevoir quel sera son degré de difficulté pour tel exercice et elle saura que mettre en œuvre pour le réaliser.

Au niveau pratique, il me semble important de faire la distinction entre les activités épilinguistiques et métalinguistiques. Gombert emploie le terme "«épilinguistique» pour désigner les «activités métalinguistiques inconscientes»" (p.22).

Très tôt, l'enfant est capable d'effectuer les premières activités linguistiques. Celles-ci sont faites automatiquement, sans réflexion. Selon Giasson et Vandecasteele (2012), à l'âge de cinq ans, les enfants devraient être capables de scander les mots en syllabes, de repérer les rimes dans des comptines, et de définir si deux mots commencent par le même son. "Il s'agit dans tous ces cas d'un traitement intuitif, qu'on appelle « épilinguistique ». L'enfant joue avec les mots, mais ne les manipule pas consciemment : il ne peut pas isoler ou nommer les unités communes" (p.88). Nous nous situons dans la conscience phonologique primaire. Le début des activités « métalinguistiques » en fait partie. Il s'agit de manipulations conscientes qui concernent la syllabe et la rime. Gombert (1990) relève que certaines manipulations sont plus faciles que d'autres. Il relève par exemple que

la suppression d'une syllabe médiane demande quant à elle un très haut niveau de contrôle conscient. Il s'agit en effet d'opérer dans un premier temps une analyse du mot présenté pour en extraire la syllabe puis, dans un second temps, une synthèse pour recomposer les syllabes restantes.
(p.40)

Lorsque la manipulation consciente porte sur les phonèmes, il s'agit pour Giasson et Vandecasteele (2012), de conscience phonologique secondaire. Il s'agit d'une étape qui vient bien après la manipulation des syllabes. "Tant qu'ils n'ont pas compris que les mots contiennent des unités encore

plus petites que la syllabe, ils ne peuvent savoir ce qu'on attend d'eux quand on leur demande de séparer un mot en sons (p.ex.: C / O / L)" (p.95).

Pour apprendre à lire, l'enfant a besoin de réfléchir sur le langage en tant qu'objet. Plusieurs recherches ont démontré que les connaissances du langage chez les enfants de cinq à six ans sont des connaissances implicites. "Or, pour que les enfants puissent manipuler délibérément les unités linguistiques qui leur ouvriront **les portes de la lecture**, une partie de ces connaissances relatives à la langue orale et à la langue écrite doivent devenir explicites" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.6).

Ces auteurs annoncent qu'il est de la responsabilité de l'école de "faciliter l'émergence d'une **conscience métalinguistique**" (p.8). "Le développement métalinguistique apparaît donc être d'une importance primordiale dans l'accès à l'écrit" (Gombert, 1990, p.198). Et "la plupart des capacités associées à la lecture sont donc d'ordre métalinguistique" (p.213). Or, beaucoup d'enseignants ne connaissent pas l'importance du développement de cette conscience métalinguistique. C'est pourquoi je me demande qui va rendre les enseignants attentifs à cette responsabilité. L'enseignant spécialisé pourrait-il veiller à cela?

"Le jeune enfant a tendance, quand cela est possible, à segmenter le mot de telle sorte qu'au moins un des éléments ainsi isolés soit signifiant (par exemple : Auto-mobile)" (Gombert, 1990, p.39). En faisant des manipulations avec des pseudo-mots (des mots qui n'existent pas) l'enfant est obligé de réfléchir à la langue et il doit prendre en compte les unités sonores, sans se laisser influencer par le sens.

Gombert (1990) cite Siegel et Ryan (1988) : "Il y a un fort lien entre la capacité à lire des mots sans signification et l'exactitude, la rapidité et également la compréhension, dans des tâches de lecture" (p.51). Il s'agit d'une capacité qui lui permettra de lire, mais surtout qui facilitera son entrée dans l'écrit. Néanmoins, pour être un bon lecteur, il faut donner un sens à l'écrit. Réussir à visualiser l'histoire que l'on raconte ou que l'on lit permet d'entraîner la compréhension de la lecture.

2.2.8 La compréhension en lecture

Dans notre vie, quotidiennement, nous sommes tenus de lire pour diverses raisons (nous renseigner, choisir des aliments, régler nos factures, etc.). La compréhension de ce que nous lisons est essentielle pour le développement de notre autonomie. "Apprendre à lire, c'est [aussi] apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens... Rendre l'identification des mots suffisamment rapide et efficace constitue donc le but premier de l'enseignement de la lecture" (Goigoux, Cèbe, 2006, p.19). Delahaie estime que "vers l'âge de cinq ans et demi, six ans, l'enfant a atteint un degré

suffisant de la langue orale dans ses différentes composantes pour aborder l'apprentissage de la lecture" (2004, p.17).

Malgré la complexité que comporte l'acte de lire, plusieurs auteurs considèrent simplement que la compréhension en lecture est le fait de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral (Scarborough, 2001; Kamhi, 2009). On peut tirer des conclusions de ce postulat : la première est que la compréhension à l'oral est essentielle à la lecture, la seconde, que l'identification de mots est l'élément qui distingue la langue écrite de la langue orale. (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.11)

En tant qu'enseignant-e, notre rôle est d'accompagner tous les élèves dans l'apprentissage de la lecture. Pour les rendre autonomes, ils doivent avoir accès à la compréhension. Il est clair que pour pouvoir donner un sens au texte, il faut maîtriser la langue.

L'habileté du bon lecteur ne se limite pas à la possibilité de reconnaître des mots écrits encore faut-il qu'il soit capable de comprendre les messages qu'il lit, ce qui demande, au minimum, que soit prise en compte la structure grammaticale qui gouverne l'organisation des mots dans la phrase. (Siegel & Ryan, 1988 cités par Gombert, 1990, p.209)

Nous devons également les aider à réfléchir quant au fonctionnement de la langue pour qu'ils puissent développer le plus de compétences possible. N'oublions pas que "[...] le facteur le plus important pour la réussite des élèves en lecture n'est pas la méthode employée, mais l'enseignant lui-même" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.19).

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le développement de la conscience phonologique est un travail basé sur le fonctionnement de la langue. Grâce à ce travail, on favorise le développement du décodage qui sera la porte d'entrée pour la compréhension. De même, dans l'autre sens, la compréhension permet d'augmenter la vitesse du décodage, tout est lié d'où l'importance de travailler sur plusieurs plans parallèlement.

Pour lire, l'enfant peut utiliser deux stratégies différentes : la voie d'adressage qui "constitue un processus très rapide d'identification des mots écrits" (Delahaie, 2004, p.36), ceux que l'enfant connaît déjà et la voie d'assemblage qui "constitue un processus essentiel pour la lecture de mots dont le code phonologique n'est pas disponible en mémoire, c'est-à-dire les mots nouveaux" (Delahaie, 2004, p.36). "Ce processus consiste à établir les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, c'est-à-dire à segmenter les mots en petites unités, les phonèmes ou les syllabes, puis à les assembler" (Auvergne, 2006, p.37). Le bon lecteur a besoin de maîtriser la voie d'assemblage et la voie d'adressage, pour certains auteurs ces deux processus « sont interdépendants » (Côté & Patat, 2008, p.1).

Lorsqu'on s'intéresse au fonctionnement de la langue, il faut laisser de côté le sens. Pour certains enfants, il est extrêmement difficile de se détacher de cela, car ils feront des liens avec l'aspect sémantique et affectif. Par exemple, l'enfant désignera son jouet préféré au lieu d'un mot comportant un phonème particulier.

Ouzoulias (2000) a conçu un outil permettant d'évaluer toutes les étapes que l'élève doit franchir pour devenir un bon lecteur. Il s'agit du Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti-Lecteur (M.E.D.I.A.L). On peut ainsi se faire une idée complète des compétences de nos élèves pour pouvoir leur offrir un accompagnement adéquat.

Cèbe et Goigoux, dans leur ouvrage "Lector & Lectrix", proposent des exercices qui permettent d'améliorer la compréhension d'un texte. L'élève, pour bien comprendre, doit pouvoir se faire un film de la situation. Cette même idée se retrouve chez Ouzoulias (2004) : "Comprendre un texte, c'est d'abord chercher à reconstituer l'intention de signifier de l'auteur [...]" Nous parviendrons à bien comprendre si "nous nous représentons la même suite d'événements que lui, sous la forme d'une sorte de «film» que nous faisons «dans notre tête»" (p.172).

Pour que l'enfant puisse apprendre à lire et comprendre ce qu'il lit, il doit effectuer tous les liens nécessaires que cela comporte. Pour ce faire, il doit comprendre l'utilité de la lecture. On parle alors du projet de lecteur.

2.2.9 Le projet de lecteur

Comme nous venons de le saisir, pour apprendre à lire, il faut mobiliser différentes compétences, comme la conscience phonologique. À cela s'ajoute la motivation à apprendre. "C'est une perte de temps que d'enseigner à des enfants comment lire s'ils ne connaissent pas la valeur de la lecture" (Fijalkow, 1993, p.67), il faut donc savoir à quoi ces différents apprentissages vont être utiles. Par exemple, l'enfant doit connaître la fonction et le but des écrits, il doit avoir des compétences linguistiques, il doit être capable de conceptualiser la langue. Il y a tant de tâches à maîtriser et à mettre en relation pour apprendre à lire. Il doit également avoir l'occasion de pouvoir se faire une idée de l'utilité de la lecture. Étant donné que "quand l'enfant sait vers quoi il tend, il est acteur de son apprentissage, il peut co-agir avec ses tuteurs, prendre des initiatives, essayer lui-même certaines stratégies, faire lui-même le lien entre divers savoir-faire" (Ouzoulias, 2000, p.11). Une représentation claire de la lecture lui permettra donc de faire les liens nécessaires pour consolider ses apprentissages qui lui permettront de lire. Pour cela, l'enfant doit savoir, "lors de l'utilisation de supports écrits divers, identifier quel usage on peut en faire, dans quelle situation ils sont pertinents

afin de pouvoir adapter ses stratégies aux buts de sa lecture et aux supports utilisés" (Ouzoulias, 2000, p.12). Par exemple, il doit savoir à quoi sert un journal ou un album. Une meilleure représentation de la lecture augmente les performances. "Les représentations guident les acquisitions, mais en retour celles-ci modifient celles-là" (p.32).

Comment nous l'avons vu, l'enfant doit établir des relations entre ses apprentissages, les composantes de la lecture et tout ce qui gravite autour. Ouzoulias illustre ce travail par une image, un « oiseau de la lecture » (p.21). Il s'agit d'illustrer de manière simple, la complexité de l'apprentissage de la lecture.

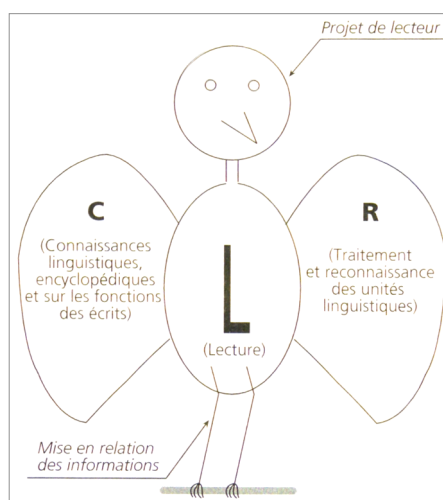


Figure 3 : « Oiseau de lecture » (Ouzoulias, 2000, p.21)

2.3 Difficulté d'apprentissage

Les origines des difficultés des élèves sont très nombreuses. Beaucoup d'auteurs s'y sont intéressés et de nombreuses recherches ont été effectuées, par exemple Giasson et Vandecasteele (2012). En référence à ces nombreuses raisons, il est important de retenir qu'il faut agir préventivement.

La prévention des échecs en lecture fait maintenant partie des politiques ministérielles de tous les pays occidentaux. Cet intérêt pour la prévention est présent dans de nombreuses études qui ont démontré qu'il était plus facile de prévenir les difficultés en lecture que d'y remédier plus tard (Lyon et autre, 2001; Dion et autres, 2010; Murray, Woodruff et Vaughn, 2010, cités par Giasson & Vandecasteele, p.32).

Ouzoulias (2000) parle essentiellement de deux grandes difficultés pour l'apprenti lecteur, l'une étant une mauvaise maîtrise de la langue orale et l'autre étant le rapport que l'enfant a avec l'écrit. À ces difficultés, je rajouterai une mauvaise conscience phonologique, qui, comme nous l'avons vu chez plusieurs auteurs, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Plus un enfant est en difficulté, plus il aura besoin d'un accompagnement spécifique en réalisant un travail plus particulier et plus intensif. En accentuant davantage "les tâches de type «épi» avant de passer aux tâches de type «méta»" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.96), puis en manipulant les syllabes ou les phonèmes afin qu'il puisse développer des capacités en conscience phonologique, qui lui permettront d'entrer plus facilement dans la lecture. L'élève est ainsi impliqué activement.

Certains élèves ont moins l'occasion de développer le langage dans leur milieu familial. Ils auront, par conséquent, plus besoin que l'on s'intéresse à eux et qu'on leur donne les outils nécessaires pour amplifier le langage, de même que le développement de la métacognition sur le langage pour éviter qu'ils se trouvent en difficulté d'apprentissage. Pour les élèves dyslexiques, Tornéus (1984) cité par Gombert (1990) "montre que les performances en lecture (et en orthographe) sont plus liées aux capacités méthaphonologiques qu'aux niveaux de développement linguistique et cognitif" (p.47).

Comme nous l'avons vu, pour pouvoir lire, un enfant doit être capable de maîtriser les correspondances entre graphèmes et les phonèmes. Or, les enfants dyslexiques présentent un déficit phonologique; "par exemple, le développement des capacités d'analyse explicite de la structure phonologique du langage s'avèrerait plus lent et plus tardif et nécessiterait une prise en charge spécifique" (Botzung & Demont, 2003, p.382). Les dyslexiques phonologiques auront beaucoup plus de peine à entrer dans la lecture par la voie d'assemblage. Alors que les dyslexiques de surface auront plutôt des difficultés dans la voie d'adressage. Ils auront beaucoup de difficultés à reconnaître les mots connus globalement et ceci engendre une lenteur dans la lecture. Certaines personnes souffrent de dyslexies mixtes. Néanmoins, les enfants dyslexiques peuvent réussir à apprendre à lire en mettant en place des stratégies compensatoires. Guilloux dans son livre "L'effet domino dys" propose pour les élèves ayant des troubles de la conscience phonologique des aménagements comme : soutenir l'apprentissage des sons par les gestes (méthode Borel Maissonny), utiliser les couleurs, surligner les syllabes, favoriser les exercices à trous.

2.4 Pratique des activités

Comme nous l'avons expliqué, la conscience phonologique est primordiale pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est important de proposer aux élèves des activités qui se situent dans leur zone proximale de développement, en tenant compte d'une évolution des activités proposées, en partant des activités épilinguistiques au niveau primaire, puis en aboutissant sur les activités métalinguistiques au niveau secondaire. Giasson et Vandecasteele (2012) proposent un tableau récapitulatif basé sur différentes recherches (p.89).

Type de conscience phonologique	Type de tâche	Habileté	Exemple
<i>Conscience phonologique primaire</i>	Tâches « épi »	Syllabe	Scander les syllabes d'un mot.
		Rime	Dire si deux mots riment.
		Phonème	Reconnaître que deux mots commencent par le même son.
	Tâches « méta »	Syllabe	Enlever la première syllabe d'un mot.
		Rime	Produire des rimes.
<i>Conscience phonologique secondaire</i>	Tâches « méta »	Phonème	Enlever un phonème d'un mot.

Figure 4 : La séquence de développement de la conscience phonologique (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.89)

Tout d'abord, il est possible d'entraîner la conscience phonologique en pratiquant des exercices d'écoute et en exploitant les comptines et les textes. Autour des rimes, on peut juger si des séries de mots riment ou trouver le mot qui rime avec le mot cible ou encore trouver l'intrus qui ne rime pas avec les mots ou les illustrations données. Avec les syllabes, les principales activités consistent à scander le mot en syllabes, à compter les syllabes ou à les associer à un élément physique. On peut également travailler avec le phonème, sans pour autant effectuer des manipulations de ces unités. Par exemple, en définissant si deux mots commencent par le même phonème ou pas, en associant des mots qui commencent par le même phonème, en trouvant l'intrus qui ne commence pas avec le même phonème.

Ensuite, on peut poursuivre avec des activités plus complexes, comme isoler, fusionner ou supprimer une syllabe. On peut également travailler autour de la rime, en cherchant des mots qui riment avec le prénom, par exemple. Puis on peut leur demander de nommer ou supprimer le phonème initial ou final, de rajouter un phonème à un mot (Giasson et Vandecasteele, chapitre 7). Gombert (1990), après avoir pris en compte plus d'expériences, conclut que "le simple dénombrement des phonèmes ne semble donc pouvoir être effectué que relativement tard, les choses se compliquent encore lorsqu'il s'agit non plus d'un simple dénombrement, mais d'une identification de chacun des phonèmes composant une syllabe" (p.36). Il situe l'âge de réussite de ces tâches vers les 9 ans. Pour pouvoir étudier les capacités métaphonologiques des enfants, les chercheurs utilisent des méthodes et leur proposent des tâches; par exemple : "la méthode la plus utilisée pour étudier les capacités de segmentation phonémique des enfants consiste à leur présenter des mots ou des syllabes puis à leur demander de répéter le stimulus présenté en omettant tel ou tel phonème" (Gombert, 1990 p.41).

Pour toutes ces activités, ne pas oublier d'utiliser un support imagé lorsque c'est possible, pour éviter d'encombrer l'élève en lui demandant plusieurs tâches à la fois. Le choix des mots est également important, ils doivent être connus. En effet : "si les jeunes élèves ne connaissent pas le sens des mots

ou des énoncés qu'ils manipulent, ils risqueraient de consacrer aux aspects sémantiques des ressources attentionnelles qui leur feraient défaut pour traiter les aspects phonologiques" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.14). Lorsque les élèves doivent compter les syllabes ou les phonèmes d'un mot, il serait préférable de les lier à un élément physique qu'ils peuvent compter, supprimer, rajouter (les doigts, des jetons, des vagues). La position des syllabes ou des phonèmes dans le mot augmente ou diminue la difficulté. La plupart des programmations se basent sur la progression suivante : "perception au début du mot, perception à la fin du mot et enfin perception dans l'ensemble du mot..." (Venot, 2010, p.4). Certains phonèmes sont repérables plus facilement que d'autres. Dans tous les ouvrages qui traitent la conscience phonologique, les phonèmes qui sont traités au début sont les voyelles puisque "parmi les phonèmes qui composent notre langue, ceux qui sont les mieux perçus par l'oreille sont les **voyelles**" (Venot, 2010, p.4).

Comme nous l'avons déjà vu, Cèbe, Paour et Goigoux se sont également intéressés à la conscience phonologique. Ils ont conçu un instrument didactique "Phono" qui a pour but d'aider les enseignants à enseigner la phonologie. Il cherche à "faciliter l'apprentissage de la lecture qui exige d'établir des correspondances entre les unités de l'écrit et celles de l'oral" (2012, p.4).

"Le développement des compétences phonologiques n'est pas aléatoire, mais il suit un ordre relatif, Phono propose une **planification** rigoureuse et adaptée aux jeunes élèves peu familiers avec ce type de tâches" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.4). Comme nous avons pu le voir pour Giasson et Vandecasteele, il est important de suivre une progression dans les activités proposées. "Phono" propose des séquences d'enseignement détaillées pour 21 semaines d'enseignement. Le programme détaillé se trouve ci-dessous

Première partie : syllabes et mots

Décomposer les mots en syllabes	Semaine 1 Apprendre à segmenter un mot en syllabes et à fusionner des syllabes pour reconstituer un mot. Semaine 2 Apprendre à frapper et à dénombrer les syllabes qui composent un mot, et à utiliser un symbolisme visuel pour les représenter. Semaine 3 Apprendre à utiliser les procédures apprises (segmenter, fusionner, compter, coder des syllabes) dans des tâches nouvelles.
	Semaine 4 Apprendre à comparer des syllabes isolées et à identifier une syllabe dans un mot. Semaine 5 Apprendre à localiser une syllabe contenue dans un mot et à utiliser un codage pour faciliter cette localisation. Semaine 6 Apprendre à encoder un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour réaliser une tâche de localisation de syllabe.
	Semaine 7 Apprendre à segmenter un énoncé en mots, à localiser des mots écrits et à fusionner des mots pour reconstituer un énoncé. Semaine 8 Apprendre à combiner codage des mots et codage des syllabes. Apprendre que, quand on écrit, on ne sépare pas les syllabes mais on sépare les mots.
Transformer les mots	Semaine 9 Apprendre à transformer les mots en leur ajoutant des syllabes. Semaine 10 Apprendre à transformer les mots en supprimant des syllabes. Semaine 11 Apprendre à trouver les règles de transformation des mots : suppression, doublement, inversion, ajout de syllabes...

Deuxième partie : attaques, rimes et phonèmes

Comparer et trier selon les attaques et les rimes	Semaine 12 Apprendre à utiliser une règle donnée pour trier des mots selon leur syllabe finale ou leur rime. Semaine 13 Apprendre à trier des mots selon leur rime ou leur attaque. Semaine 14 Apprendre à comparer plusieurs mots pour trouver une règle de tri (une rime puis une attaque). Semaine 15 Apprendre à trier (selon l'attaque ou la rime), à détecter un intrus phonologique et à proposer de nouveaux mots (conformes à la règle).
	Semaine 16 Apprendre à supprimer ou ajouter un phonème (en attaque, en rime) et à trouver une règle de transformation. Semaine 17 Apprendre à comparer des mots pour extraire un phonème commun (en position d'attaque ou de rime).
Transformer les syllabes en modifiant les phonèmes	Semaine 18 Apprendre à fusionner des phonèmes formant un mot monosyllabique. Semaine 19 Apprendre à localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot. Semaine 20 Apprendre à segmenter un mot monosyllabique en phonèmes, à localiser un phonème dans un mot monosyllabique puis à inverser deux phonèmes.
Manipuler les phonèmes	
Maîtriser	Semaine 21 Apprendre à contrôler une double catégorisation, sémantique et phonologique, successivement avec le même matériel.

Figure 5 :Planification annuelle (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.30-31).

L'évolution des exercices est comparable à celle proposée par Giasson et Vandecasteele. Comme je l'ai rapidement évoqué plus haut, ils distinguent deux parties dans la syllabe : l'attaque et la rime. Ceci implique que certains exercices du type indiquer les deux mots qui riment sur les trois proposés viennent plus tardivement. Alors que dans d'autres méthodologies, la sensibilisation aux rimes est introduite tout au début. L'imagier qui complète "Phono" est basé sur des thèmes connus par les enfants. Le support visuel permet à l'enfant de se concentrer sur la tâche d'analyse qu'il doit effectuer sans se soucier de la mémorisation des mots. L'enfant doit entreprendre une activité cognitive complexe, pour cela les activités et les supports sont choisis afin d'éviter une complexification de la tâche qui n'apporte rien à l'analyse phonologique. Les séquences sont conçues pour **"travailler la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts"**.

C'est ainsi, par exemple, qu'au cours d'une même semaine, les élèves vont devoir successivement:

fusionner des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot ainsi énoncé [mu] + [tõ];

trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent : CHAMPIGNON - COCHON - MOUTON - PANTALON - PAPILLON - AVION;

étendre une catégorie (les mots qui finissent par [õ] en cherchant parmi un ensemble d'images mis à leur disposition, celles qui respectent la règle GARÇON - LION - COCHON - PIGEON ...

corriger les erreurs commises à l'exercice précédent par un élève fictif, erreurs matérialisées par un tri d'images erroné;

faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer les raisons qui ont conduit un élève fictif à trouver la bonne réponse et un autre une réponse erronée;

ajouter le phonème [j] à la fin de leur prénom;

transformer des mots en remplaçant la rime [r] par [u], etc.

(Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.15)

Selon Besse et al.(2003), lorsque l'enfant aura développé sa conscience phonologique et qu'il sera apte à faire des manipulations de phonème tel que "l'extraction phonémique : dans une écriture alphabétique, l'oral se décompose en phonèmes, qu'il s'agit d'isoler » et « la combinatoire : il s'agit ici, pour l'apprenti lecteur et scripteur, de comprendre comment associer les phonèmes pour former des syllabes et des mots" et donc "[...] la maîtrise des unités distinctes de l'oral tel le phonème libère des ressources cognitives qui permettent à l'enfant de se centrer sur une unité linguistique supérieure : le morphème" (p.15-33).

Il est important de pratiquer ces activités, car avec l'entraînement les élèves font des progrès considérables. Plus ils développeront ces aptitudes plus grande sera la possibilité de réussite en lecture et en écriture comme nous l'avons déjà signalé. Des recherches menées déjà autour des

années 80-90 confirment ces résultats. Gombert (1990) cite quelques expériences de Content et coll. :

Une dernière série de travaux montre que, si les performances des enfants de 5-6 ans dans les tâches de segmentations phonémiques sont très faibles, elles peuvent être améliorées de façon importante par une courte session d'apprentissage [...]

Cette étude montre, non seulement, que quatre séances d'une demi-heure de jeux impliquant la mise en évidence, l'isolation et la manipulation de quelques phonèmes, rend la plupart des enfants de 5-6 ans performants dans les tâches formelles de suppression du phonème initial dans des pseudo-mots, mais de surcroît que cet effet est toujours présent six mois après. (p.43)

Déjà en 1984, Share et coll., cités par Gombert, expliquaient que parmi trente-neuf tâches demandées, les performances dans des tâches de segmentations phonémiques sont le meilleur prédicteur pour les performances de lectures deux ans plus tard. Il est également attesté que pour certains enfants c'est l'apprentissage de la lecture qui peut aider à développer des compétences en conscience phonologique.

Les enseignants ont donc une grande responsabilité. C'est en partie les éléments qu'ils mettent au programme, la manière dont ils préparent les élèves, qui influencera la réussite des enfants dans leur scolarité. "Ainsi Ehri & coll. (1987) montrent que le fait de soumettre des enfants de 5-6 ans à un simple apprentissage d'épellation de mots améliore leurs performances aussi bien dans une tâche de lecture d'une série de mots qu'au niveau de la segmentation phonétique" (Gombert,1990, p.49).

En France, la conscience phonologique fait partie du programme d'instruction nationale. Il y a des compétences définies que les élèves devraient avoir acquises en sortant de l'école maternelle et du CP sur le site d'éducation nationale française. Le site propose également des évaluations standardisées pour permettre aux enseignants d'avoir un moyen de comparaison ainsi qu'une programmation de la conscience phonologique se trouve sur le lien :

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyonstefoy/IMG/pdf/PROG_PHONO.pdf (consulté le: 18.03.2012)

2.5 Rôle de l'enseignant spécialisé

Selon le référentiel de compétences MAES (2008):

La formation MAES permet d'approfondir des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être, et d'acquérir les compétences nécessaires pour un travail

d'éducation, de formation et d'intervention auprès d'élèves qui ont des difficultés particulières d'apprentissage et/ ou d'adaptation. Elle permet aux diplômées et diplômés d'agir efficacement pour mettre en œuvre des aides spécialisées à dominante pédagogique, rééducative et collaborative, s'adressant tant aux élèves qu'à leurs enseignants.

J'ai toujours eu une sensibilité majeure pour les élèves en difficultés. J'essayais de leur offrir de mon temps, j'essayais de leur expliquer les choses différemment, j'ai essayé de leur donner des exercices plus simples. En suivant la formation MAES, j'ai acquis plusieurs compétences, ce qui me permettra d'accompagner les élèves autrement. Je suis contente d'avoir de nombreux outils supplémentaires pour soutenir les élèves en difficulté, avoir pris conscience de ces outils et des théories qui les sous-tendent fait sans doute de moi une enseignante spécialisée.

J'ai tout d'abord, changé mon regard; j'essaie de partir des ressources des élèves et non de leurs difficultés. Je suis capable de mettre en place un projet pour un enfant, je sais comment aller chercher les difficultés à leur source et surtout j'ai maintenant un bagage théorique considérable. Je ne sais, de loin, pas tout, mais, je sais où aller chercher les informations et à quels spécialistes je peux faire appel. L'approche systémique est également une nouveauté qui va me permettre de mieux gérer les situations difficiles que ce soit avec les enfants, les parents ou les collègues. Ou simplement aider les collègues à sortir d'une situation redondante en leur proposant une démarche réflexive sur ce qu'il faudrait pour améliorer la situation. "Il est essentiel que l'enseignant lui-même puisse définir ce qu'il considère comme un bon changement. Les solutions élaborées seront alors mieux ancrées dans son souhait et par conséquent plus faciles à mettre en place et certainement plus efficaces" (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p.98-99).

Comment partager donc ce savoir avec mes collègues ?

J'ai découvert le concept de conscience phonologique, comment faire pour le mettre au service des autres collègues puisque cet élément est très important pour l'apprentissage de tous les élèves. C'est en habitant mon rôle d'enseignante spécialisée que je peux être une ressource pour les collègues. C'est d'ailleurs une demande qui revient dans le référentiel de compétence de la CDIP. Dans la partie pratique de mon travail, vous pourrez découvrir comment j'ai investi ce rôle et comment j'ai revêti une "fonction encadrante" avec mes collègues (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). J'ai essayé de partir de leurs compétences pratiques pour qu'elles puissent avancer. En quelque sorte, j'ai essayé de répondre aux exigences MAES décrites ci-dessus.

Une description de mes réflexions, de ma démarche, de mon analyse et de mes interventions est décrite dans la partie pratique de ce mémoire qui suit directement.

Partie pratique

3 Questions de recherche

Ayant clarifié l'importance de la conscience phonologique et après avoir défini le rôle de l'enseignant spécialisé, j'aimerais chercher à comprendre ce que connaissent les enseignants de cette aptitude et quel rôle je peux jouer en tant qu'enseignante spécialisée par rapport à cette problématique.

La question de recherche englobe ces deux aspects de ma recherche :

Est-ce l'enseignant spécialisé peut être une ressource pour ses collègues, enseignants ordinaires, au niveau de la conscience phonologique et comment ?

4 Hypothèses

- Les enseignants ordinaires ne sont pas au courant de la notion de conscience phonologique.
- Les enseignants ordinaires ne font pas de travail spécifique pour la conscience phonologique en classe.
- L'enseignant spécialisé peut proposer du temps de réflexion (entretien et présentation) qui permettrait aux enseignants ordinaires de proposer des activités de conscience phonologique adéquates.

5 Méthodologie

Lorsque j'ai découvert et compris l'importance du travail de la conscience phonologique, j'ai décidé d'aller me renseigner auprès de mes collègues sur ce qu'elles connaissaient du concept de conscience phonologique et si elles proposaient, en classe, des activités favorisant la conscience phonologique. J'en suis à ma septième année d'enseignement et je trouve qu'il est regrettable de ne pas avoir eu avant une formation sur cet aspect qui, comme on l'a vu dans la partie théorique, a une importance capitale pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Je voulais comprendre si, pour mes collègues, il en était de même et si elles connaissaient ce sujet et l'intégraient dans leur pratique quotidienne afin d'aider et soutenir les élèves, surtout ceux en difficulté, dans leurs apprentissages.

Comme le dit Vermersch (1997) : "Dans de nombreux métiers (enseignant, formateur...), on a besoin de s'informer de l'action de l'autre ou l'aider à mieux s'approprier ce qu'il a fait, comment il s'y est pris". Pour moi, c'est l'occasion de comprendre quelles sont les premières séquences d'apprentissages qu'elles proposent à leurs élèves, puis, pour elles, de réfléchir à ce qu'elles proposent.

Mes hypothèses de départ sont que mes collègues n'ont pas une grande connaissance de ce sujet et qu'elles intègrent peu d'activités de conscience phonologique durant les séquences d'enseignement; qu'elles ne réalisent pas le lien important entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture ou de l'entrée dans l'écrit. Si tel est le cas, alors il me semble primordial de pouvoir leur donner des informations à ce sujet. Je souhaiterais, en tant que future enseignante spécialisée, leur proposer un apport théorique dans un premier temps et dans un deuxième temps, les inviter à réfléchir sur leur pratique quotidienne. Vermersch (1997) prône que : "quand le sujet prend du recul par rapport à ce travail, alors il devient progressivement capable d'agir seul, à sa propre initiative, et de transférer ce qu'il a appris". Le but étant qu'elles puissent offrir à leurs élèves un enseignement de qualité.

Pour avoir ces renseignements, j'ai opté pour des entretiens semi-directifs, le but étant de récolter le plus d'informations possible et d'avoir un contact direct avec chacune de mes collègues afin de pouvoir ensuite intervenir en tant qu'enseignante spécialisée en fonction des besoins de chacune. Il s'agit d'une recherche qualitative avec une visée pratique : me renseigner, puis intervenir et inviter à réfléchir. J'ai choisi de me concentrer sur mon entité scolaire afin de pouvoir accompagner mes collègues par la suite. Dans l'école où je travaille, il y a deux classes de 1-2H et trois classes de 3-4H. J'ai pris en considération ces degrés, car ils sont les plus touchés par cette problématique, l'entrée dans la lecture et dans l'écriture se jouant à cette période. Au total, il s'agit donc de sept enseignantes ayant une expérience d'années d'enseignement qui varie de 2 à 45 ans d'enseignement. Cela touche des enseignantes ayant vécu leur formation initiale, ainsi que les cours de formation continue à des moments différents.

J'ai procédé de la manière suivante : j'ai conçu un canevas d'entretien (annexe 1¹) avec des questions ouvertes pour pouvoir me faire une idée de leur pratique. Dans un premier temps, je ne voulais pas uniquement savoir si les personnes interrogées pouvaient définir le terme de conscience phonologique, mais surtout savoir si elles en connaissaient l'importance des manipulations pour l'apprentissage de la lecture et par conséquent si elles proposaient des activités pour développer cet

¹ Les annexes sont disponibles sur demande.

aspect. Puis dans un deuxième temps, je souhaitais savoir, si en tant qu'enseignante spécialisée je pouvais leur apporter mon soutien et de quelle manière.

Les entretiens individuels ont duré de 30 à 60 minutes. Je les ai tous retranscrits entièrement (voir en annexe2). Ensuite, pour pouvoir les analyser, j'ai défini les sous-thèmes suivants qui se rapportent aux questions posées durant les entretiens :

I.	Différentes définitions de la conscience phonologique
II.	Formations suivies par les enseignantes
III.	Descriptions des activités menées pour travailler la conscience phonologique
IV.	Temps consacrés aux activités de conscience phonologique
V.	Éléments essentiels pour l'apprentissage de lecture et description des activités menées
VI.	Lien que les enseignantes font avec l'écriture
VII.	Critères pour repérer les enfants en difficultés
VIII.	Éléments mis en œuvre pour soutenir ces élèves (matériel de remédiations)
IX.	Causes des difficultés des élèves selon les enseignantes
X.	Demandes aux enseignants spécialisés
XI.	Divers

J'ai ensuite relu chaque entretien et j'ai classé les passages importants en fonction de ces différents sous thèmes. Parfois, j'ai supprimé ou résumé certains énoncés peu importants ou répétitifs. Par contre, les propos ont été repris en l'état. Pour chaque collègue, j'ai choisi une couleur pour pouvoir rapporter facilement les réponses de chacune dans la grille d'analyse (voir en annexe3).

Pour chaque sous-thème, j'ai relevé les constats relatifs aux réponses de mes collègues, puis j'ai essayé de mettre ces résultats en perspective. Bien entendu, ces deux éléments sont fortement reliés, mais il s'agira d'essayer de décrire les constats puis interpréter et discuter la mise en perspective.

6 Analyse des résultats

6.1 Entretiens

Je reprends ici les différentes thématiques abordées lors de ces entretiens. De manière générale, je souhaitais connaître la familiarité de mes collègues avec le concept de conscience phonologique. Au niveau des définitions, de leur formation et de leur utilisation dans leur pratique. Étant donné qu'il s'agit d'un appui à l'apprentissage de la lecture de l'écriture, quels liens font-elles ? Quelle réflexion font-elles sur leur pratique ? Qu'est-ce qu'elles mettent en place lorsqu'un élève est en difficulté ? Et que peut leur apporter un enseignant spécialisé par rapport à cette thématique ? Les questions sont très ouvertes pour avoir une idée générale et complète de leur pratique d'enseignement. Les extraits de transcription sont insérés en italique. Parfois, j'ai posé des questions qui n'étaient pas prévues dans mon canevas d'entretien, mais j'avais besoin de plus d'informations. Il peut arriver que je donne des compléments d'information qui nous permettent de comprendre certaines réponses en me basant sur les liens professionnels que j'entretiens avec chacune d'elles.

- I. J'ai abordé la question de la définition de la conscience phonologique, en leur demandant simplement : *"Qu'est-ce que cela t'évoque si je te dis conscience phonologique ?"* Je voulais vraiment saisir le sens qu'elles attribuaient à ce terme.

Constats :

C'est un terme qui leur était très peu familier. Comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants: *"la conscience phonologique ce n'est pas un mot qui me parle énormément..."* (B3), *"pas du tout / c'est la première fois / en même temps que j'entends ce terme"* (C4), *"l'idée qu'a un enfant par rapport au phonème [...], mais franchement je ne suis pas sûre à 100 %"* (E1), *"ça me questionne [...] je ne suis pas sûre d'avoir bien compris le mot.../ tu me trouves un mot dans lequel on entend le son [l] et l'enfant répond lune / si c'est ça la conscience phonologique / je sais ce que c'est"* (F3).

Cinq des sept enseignantes définissent la conscience phonologique comme étant liée au décodage qui "est une connaissance (correspondance lettre-son) et une habileté (combinaison des correspondances pour lire un mot)" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.131). Certaines utilisent les termes de correspondance graphème-phonème.

Les exemples suivants, donnés par trois collègues sont plutôt proches de la fusion syllabique: *"j'imaginai ça / style M ça fait [m] / et puis ensuite quand tu le combines avec A ça fait / ma"* (E2) ou *"et puis que ces sons ils les mettent ensemble et que cela fasse un mot"* (A2).

Une collègue évoque que l'enfant est capable d'entendre un son dans un mot ou de donner un mot comprenant un son donné. Il s'agit dans ce cas d'activités «épilinguistiques», "L'enfant joue avec les mots, mais ne les manipule pas consciemment: il ne peut isoler ou nommer les unités communes" (Giasson & Vandecasteele 2012, p.88). Donc l'enfant ne développe pas les habilités «métalinguistiques» c'est-à-dire la manipulation consciente des unités de façons réfléchie. Cependant, cette manipulation ne concerne que la syllabe et la rime, et non le phonème" (p.88).

Une collègue définit la conscience phonologique ainsi : *"c'est qu'il prenne conscience / qu'il y a différents sons dans un mot / et que différentes lettres peuvent composer un son / en même temps / c'est lié entre l'écrit et l'oral"* (C3). Dans ce cas, elle exprime la représentation que devrait avoir un enfant des phonèmes d'un mot, elle explique également le lien direct entre oral et écrit à ce stade. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, ce lien est essentiel. C'est par contre une des dernières étapes de la conscience phonologique. C'est-à-dire qu'avant qu'un enfant puisse en être à ce stade, il aura dû intégrer tout ce qui précédait déjà au niveau des activités de sensibilisation, puis des activités épilinguistes et également au niveau des activités de métalinguistique.

La conscience phonologique rappelle à l'enseignante D, qu' : *"un enfant doit comprendre / s'il a des difficultés à articuler / à dire les mots / à dire les choses / à se faire comprendre"* (D1). Elle se rapporte à l'habileté langagière, l'expression chez l'enfant, à savoir l'articulation qu'elle relie sans doute au développement phonologique, à la prononciation. Elle établit un lien entre la conscience phonologique et la conscience qu'à un enfant de s'exprimer correctement ou pas. Elle lie la conscience phonologique à l'expression orale qui découle du fait qu'elle pratique beaucoup d'activités langagières dans sa classe (EE). Elle considère donc la conscience phonologique dans cet aspect. Ce travail aidera à réduire les inégalités, car c'est "un moment privilégié pour acquérir des compétences langagières qui participeront à la construction de la pensée et influenceront sur l'apprentissage de la lecture" (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.51). N'oublions pas que les premières habiletés en conscience phonologique se développent d'abord à l'oral. Les activités orales développent également le vocabulaire, la syntaxe et la compréhension orale puis écrite, compétences qui détermineront la réussite scolaire de l'élève. Ainsi elle aide les enfants qui n'ont pas l'occasion de le faire chez eux, à développer leur langage oral. C'est la première étape pour qu'ils puissent par la suite effectuer des opérations métalinguistiques. "[...] Un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral est souvent un préalable à l'abord de l'écrit" (Gombert, 1990, p.214). Tant qu'il n'y aura pas un passage à l'écrit, la réflexion sur le langage ne sera pas possible.

Or, certains enfants se contentent parfaitement de réussir à communiquer sans savoir comment "marche" leur langue. L'absence de prise de conscience des règles ne rend pas leur activité langagière moins efficace: ils

n'ont pas perçu ou compris l'utilité des processus d'explicitation parce que cette compréhension dépend fortement des conditions d'apprentissage qui leur sont faites. Ces enfants-là, plus que les autres, ont besoin d'une aide explicite de l'école pour pouvoir s'interroger sur le fonctionnement de leur langue. (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.11)

De manière générale, toutes les définitions données ci-dessus ont un lien avec l'apprentissage de la lecture. Mes collègues incluent toutes les activités qui gravitent autour des sons dans la définition de la conscience phonologique; or celle-ci va au-delà. "La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème" (Giasson & Vandecasteele 2012, p.83). Il s'agit d'habiletés que l'on doit parvenir à faire de manière consciente comme cela a été expliqué dans la partie théorique de ce mémoire. Venot (2010) définit la conscience phonologique ainsi : "conscience de toute unité linguistique (syllabes, rimes, phonèmes) qui permet des opérations mentales sur le langage parlé par exemple : segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot, supprimer le premier phonème" (p.9). On voit ici que la notion de manipuler consciemment les phonèmes de la langue est importante. Il ne s'agit pas uniquement de répéter correctement des sons ou de connaître les liens entre les phonèmes et les graphèmes.

Mise en perspective :

L'incertitude que je ressens au travers des réponses peut dépendre d'un manque de formation de la part de mes collègues concernant ce thème. D'après leurs souvenirs, elles n'auraient pas été sensibilisées à ce sujet ni en formation initiale, ni en formation continue. Je reviendrai sur ce propos dans le point suivant.

Ces enseignantes font toutes des activités en lien avec les sons et l'apprentissage de la lecture, en proposant des activités de type épilinguistique. Aucune ne propose des activités de type métalinguistique.

Il sera important de pouvoir leur faire part des apports théoriques qui démontrent qu'en développant plusieurs habiletés de conscience phonologique, les élèves auront plus de chance de réussir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

- II. Ensuite, j'ai abordé la question de la formation : "*Est-ce que tu as eu des formations, tu as fait des lectures ou des collègues t'ont transmis des éléments par rapport à ce concept ?*"

Constats :

Les personnes questionnées n'ont visiblement pas eu de formation en conscience phonologique. Il s'agit pour quelques-unes de souvenirs relatifs à leur formation initiale et pour d'autres de notions qui peuvent venir de quelques cours de recyclage concernant la lecture comme thème général. Une collègue tire quelques pistes de la nouvelle méthode de français destinée à l'école enfantine : "Dire Ecrire Lire". Cette méthode a pour but de faire entrer progressivement les élèves dans la scolarisation. Le tout est conçu pour "faciliter l'intégration du principe alphabétique : la conscience phonologique et la correspondance graphème/phonème" (Auvergne et al. 2011, p.36).

La plus jeune enseignante a comme seul point de repère sa collègue directe, elle ne pense pas avoir été bien formée en formation initiale. *"À partir du moment où j'étais vraiment dans la vie active / avec Y / parce qu'à la HEP / moi j'ai fait la formation de trois à six primaires / et du coup / il me semble que je suis passée un petit peu à côté / de certains concepts / pour les plus petites classes"*(E3). *"Je pense que la HEP ne m'a pas donné les clés / pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture"* (E27). Ces réponses laissent sous-entendre qu'il y a un réel souci au niveau de la formation. Une enseignante est engagée pour enseigner à des 3-4H, donc le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sans avoir des apports théoriques sur lesquels se baser.

Deux enseignantes qui ont plus d'expérience puisent leurs idées des différentes méthodes que le canton leur a imposées au long de leur carrière. D'autres idées viennent des collègues ou de leur professeur de stage.

À un certain moment, il y a eu un recyclage sur la lecture : *"La lecture globale c'était / je crois que c'était juste après la formation initiale qu'on a eu un recyclage sur la lecture"* (G8). Seulement cette enseignante le mentionne ici. Par contre dans le point 5 qui concerne les éléments essentiels pour l'apprentissage de la lecture, on verra que plusieurs collègues font référence à des exercices liés à la lecture globale.

Mise en perspective :

L'hypothèse que je n'étais pas la seule, à ne pas à être suffisamment formée en ce qui concerne la conscience phonologique, a été vérifiée. Malheureusement, il semblerait que cela soit un manque dans la formation initiale. En effet, je me suis retrouvée dans la même situation que ma collègue E, à avoir suivi la formation 3-6P et à être engagée pour les 1-2P. Rapidement, nous avons vu les éléments importants pour apprendre à lire, sans approfondir. Cela m'interroge, car on confie donc les premiers apprentissages des enfants, les bases sur lesquels ils devront développer leurs savoirs, sans se soucier que les enseignantes aient les compétences pour les accompagner ? Par rapport à la conscience phonologique, on peut constater que certaines anciennes méthodes proposaient

également des exercices en lien avec la conscience phonologique. Cependant, les enjeux théoriques et pratiques de ces exercices n'étaient pas vraiment explicités dans ces méthodes. Il est également important de noter qu'avec l'expérience dans l'enseignement, on peut se permettre d'adapter les moyens que l'on nous met à disposition pour pouvoir offrir un enseignement de qualité aux élèves. Dans ce même souci, il est important de continuer de se former. Par exemple, c'est grâce à la recherche que les méthodes d'apprentissages de lecture évoluent. Il est donc important de se mettre à jour, ainsi on peut par exemple découvrir un concept important comme la conscience phonologique.

- III. Dans ce point, j'ai posé des questions plus en lien avec la pratique, pour connaître les activités menées en classe par les enseignantes: *"Est-ce que la conscience phonologique est importante dans la pratique de ton travail ? Comment cela se passe-t-il ?"*

Constats :

De manière générale, on peut constater une ressemblance dans les activités proposées aux élèves. Mes collègues décrivent pour la plupart des activités de conscience phonologique primaire évoquées par Giasson et Vandecasteele dans la partie théorique. Le lien entre l'oral et l'écrit est présent chez toutes les collègues de 3-4H, il s'agit pour le moment surtout de la reconnaissance graphique d'une lettre dans un texte donné ainsi que l'apprentissage de sa calligraphie, comme l'illustrent les exemples suivants: *"le lundi on apprend la lettre / on dit des mots qui ont le son [y] / c'est tout / ensuite le mardi / je leur lis un petit texte où il y a beaucoup de sons [y] / ils ont comme devoirs d'entourer toutes les lettres U / et puis le lendemain on relit une fois le texte et puis ils tapent des mains chaque fois qu'ils entendent le son [y]"* (A16), *"on travaille d'abord la lettre/ par exemple le l / qui chante [i] / ensuite les enfants vont devoir repérer la lettre dans un mot / déjà rien que la reconnaître au niveau du signe / du graphème"* (C8), *"donc faire correspondre le signe au son / le plus rapidement possible / pour éveiller la lecture en fait"* (E4). Giasson et Vandecasteele expliquent que *"l'apprentissage des correspondances lettre-son est surtout une affaire de mémorisation. Il est donc pertinent de fournir aux enfants des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots aux phonèmes correspondants"* (p.135). Comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

Les enseignantes de l'école enfantine travaillent moins cette correspondance graphème-phonème, étant donné que l'écrit apparaît beaucoup moins dans ces degrés. *"Par exemple, je sortais la lettre S et puis je sortais plein d'images et tous les mots qui commençaient avec la lettre S / ils devaient les mettre vers la lettre S / et avec la lettre S / et puis après avec la lettre F et je prenais des lettres qui se*

ressemblaient / voilà / des groupes ils devaient mettre des images par rapport à la lettre" (B5). Il s'agit ici d'une activité plus liée à la discrimination de sons où les élèves doivent classer les images en fonction de leur phonème initial. Il est intéressant de constater que cette enseignante commence par faire discriminer le phonème initial alors que les collègues qui enseignent en 3-4H demandent aux élèves de discriminer un phonème à l'intérieur du mot, ce qui relève, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, d'une difficulté supplémentaire. L'enseignante G pratique également un exercice de discrimination auditive : "on apprend à écouter d'abord où est le son / donc ils doivent taper dans les mains quand on entend le son" (G5).

Puis d'autres collègues expliquent : *"ils doivent aussi le reconnaître en tant que son justement / par exemple si je dis / un igloo / où est-ce que ça chante [i], donc il devra me dire ben / ça chante au début / et j'essaye / je le faisais un temps / mais je ne le fais plus de couper le mot [i]/[g]/[l]/ [u] et où est le [i] ah / il est au début c'est le premier son" (C8), "alors api / ils me font ça comme ça [a]/[p]/[i] (en montrant 3 jetons de 2 faces) / mais donc il faut qu'ils en soient capables / ils sont pas tous capables / maintenant je dis retourne moi où tu entends [i]" (F11). Dans la description de ces activités, nous pouvons constater qu'il y a deux types d'exercices différents. Pour l'un, il s'agit de la discrimination du phonème initial (comme pour la collègue B par exemple), puis pour l'autre il s'agit du découpage du mot en phonème (comme pour les collègues C et F par exemple). Il s'agit d'une activité importante pour permettre à l'enfant d'entrer dans l'écrit et avancer dans la lecture. Mais, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, si cette activité n'est pas précédée d'autres activités comme le travail avec les syllabes ou par exemple la suppression du phonème initial ou final, elle sera très difficile à réussir, car l'enfant n'aura pas développé les stades précédents nécessaires pour pouvoir assimiler une telle activité. La collègue G mentionne également dans les activités proposées, le découpage d'un mot en phonème, puis le repérage de la place d'un phonème "on fait des exercices / pour vraiment situer exactement / quel est le son / si t'as dix sons par mots / ils doivent savoir que c'est le troisième / par exemple hélicoptère / c'est /é/l/i/c/o/p/t/e/r/...et puis le l c'est en troisième position / alors ça, c'est beaucoup plus fin / puis des fois ils doivent juste me dire s'il est devant / ou s'il est dedans à la fin / et ensuite ça c'est donc vraiment l'écoute" (G5). "Le recyclage de français où on avait vu cette écoute-là / devant / dedans / à la fin / et puis moi je l'ai affiné sur tous les sons dans un mot" (G10). Les exercices demandés varient en fonction des jours, mais on perçoit bien qu'elle ne tient pas compte d'une progression dans les différentes tâches demandées puisqu'elle modifie, selon elle, en affinant, certains exercices.*

"Je leur parle aussi du mariage entre deux lettres" (C13). Cette enseignante se réfère aux graphèmes composés de plusieurs lettres comme eau ou ai... Il s'agit plutôt de l'explication de la retranscription

de certains phonèmes que des activités où les élèves doivent réfléchir sur la langue pour développer la conscience phonologique.

La collègue D travaille depuis 24 ans à l'école enfantine, elle insiste sur la justesse du langage. *"J'essaie de faire dire juste les mots"* (D5). Elle entraîne la conscience phonologique par des activités d'expression pour travailler le langage: *"on en fait simplement par les discussions qu'on a / et puis on en fait / un peu dans le sens du chant / et les récitations"* (D9). La collègue G l'aborde également au travers des poésies ou des chansons. Nous avons vu l'importance du langage oral pour pouvoir entrer dans la lecture et l'écriture. Comme signalé dans ma partie théorique, plusieurs recherches ont montré que *"l'apprentissage réussi de la lecture est fortement lié à la disposition générale que les élèves entretiennent à l'égard du langage, disposition qui trouve son origine dans la qualité des interactions sociales dont profite le jeune enfant"* (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.6). Autrement dit : *"dans l'approbation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain [...]"* (Auvergne, 2006, p.54).

La collègue D essaie d'acquérir l'intégration des sons en passant par le corporel. Plus les enfants auront vécu les choses au niveau kinesthésique, comme évoqué dans la partie théorique, plus ils seront en mesure de les intégrer et de les réutiliser *"[...] s'exprimer corporellement / des fois avec le son aussi / on dit comment faire un geste en disant le son et tout ça [...]"* (D9-10). La collègue F, fait taper les différents phonèmes d'un mot dans les mains, *"alors taper des sons c'est justement dire / dans api j'entends a/p/i"* (F11). C'est une manière de faire qui permet de rythmer les phonèmes, mais comme on a vu en cours de langage et communication, il est préférable de demander aux élèves de montrer les phonèmes sur les doigts de la main ou de dessiner des vagues comme le proposent les auteurs de "Phono" pour qu'une information visuelle vienne soutenir l'information verbale. Ceci est valable également pour le dénombrement des syllabes.

Les collègues D et G proposent des activités épilinguistiques autour des rimes également: *"on doit trouver des rimes / alors il faut essayer de trouver des rimes / donc pour certains enfants les rimes sont incompréhensibles / et puis pour d'autres elles sont déjà là / ils essayent de trouver / quand on dit vert / on touche par terre / et puis c'est eux qui doivent trouver / on dit rouge alors rien / il y en a qui disent quand on dit rouge / on fait un trou (rire) / voilà, mais après / il y a ceux qui comprennent / qu'il faut trouver un mot qui finit en -ouge"* (D14), *"je prends une chanson et on essaie de trouver des mots qui rime avec son prénom"* (G11). En effet, il s'agit d'une activité qui favorise le développement de la conscience phonologique, mais comme le signale la collègue D, pour certains élèves, c'est incompréhensible. Avant de demander aux élèves de chercher des rimes, activité qui suppose déjà

avoir une familiarité avec la sonorité de la langue, il faudrait passer, par une étape précédente qui consiste à trouver les deux mots qui riment parmi les trois proposés par exemple. De plus, il doit aller chercher un mot dans son lexique mental. "Pour les jeunes élèves, il est très difficile d'aller chercher dans le lexique mental « des mots où on entend »" (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.25). C'est pourquoi les auteurs de "Phono" demandent à l'enseignant de proposer les mots à analyser ou à comparer qu'il s'agisse d'un travail demandé par rapport aux rimes, aux syllabes ou aux phonèmes. Il en est de même pour l'enseignante qui demande aux élèves de *"rechercher d'autres mots qui ont ce son / en s'aidant de la classe / de l'univers qu'ils connaissent"* (G5). Même si dans cette situation, elle leur indique d'utiliser le vocabulaire propre à la classe, cela reste une activité complexe. Une étape qui pourrait précéder serait par exemple de proposer des mots ou des images contenant le son en question et d'autres qui ne comportent pas ce son et les élèves devraient juste dire s'ils l'entendent ou pas. La collègue G propose également des exercices en ce sens : *"ou des fois je leur donne des photos ou des dessins / et puis ils doivent me citer tous les mots qu'ils voient et puis finalement dans tous ces mots / il y a toujours un son qui revient beaucoup plus souvent que les autres / alors je les rends attentifs sur tient / mais on entend souvent le même son"* (G11). Mais elle propose ces activités différentes pour varier les exercices, probablement sans savoir que certains sont plus complexes que d'autres.

Plusieurs enseignantes parlent de *"faire chanter les lettres / et puis que chaque enfant sache pas forcément ABCDEFG / parce C ne chante pas [c] / mais ça chante [k] / mais vraiment qu'ils sachent [a]/[b]/[k]/etc."* (E4). Elles font donc cette distinction entre le nom des lettres et leurs sons présentés au point 2.2.4 dans ma partie théorique.

La collègue E inclut dans les activités de conscience phonologique des activités qui favorisent la procédure d'adressage et non d'assemblage, comme on peut le constater dans ses paroles : *"pour la lecture des sons / on fait aussi avec «Que d'histoires» surtout / les photographies des sons / ou des mots / essayer de vraiment / d'apprendre simplement envoyant le mot / savoir ce que c'est écrit / ou bien en faisant correspondre avec des dessins / ça, c'est les étiquettes que j'ai utilisées cette année / par exemple / il y a des étiquettes où il y a le mot et le dessin"* (E4). La plupart des enseignantes de 3-4H questionnées travaillent un son par semaine : *"chaque semaine / nous prenons un son"* (G5). Nous pouvons également l'observer dans le sous-thème 5 qui concerne les éléments essentiels pour l'apprentissage de la lecture.

Mise en perspective :

De manière générale, je peux dire qu'il y a de bonnes idées pour les activités proposées aux élèves, mais il manque un suivi dans la progression naturelle des activités telles qu'elle est proposée par plusieurs auteurs développés dans ma partie théorique (point 2.4 en particulier). Il sera donc intéressant de leur présenter cette progression pour qu'elles puissent également comprendre pourquoi certains élèves ne parviennent pas à réussir les tâches demandées et ainsi offrir aux élèves en difficulté des tâches plus simples pour qu'ils puissent construire progressivement leurs compétences jusqu'à parvenir à effectuer les tâches les plus complexes.

À l'école enfantine, les enseignantes prennent plus le temps pour insister sur certains aspects d'ordre lexical ou d'ordre syntaxique ainsi que sur les premières connaissances alphabétiques et phonologiques. Les activités passent aussi plus par le kinesthésique. Lorsqu'il y avait les 3H et les 4H dans un degré unique, les maitresses qui avaient les 3H prenaient également le temps pour ces activités; expérience qui est plus complexe à faire avec une classe à degrés multiples. Avec les élèves qui suivent leur première année sur deux ans, dont je suis la responsable pédagogique pour mon entité, je prends le temps d'insister sur les éléments.

- IV. Ensuite, j'ai posé des questions plus précises qui concernent le temps consacré aux activités de conscience phonologique. *"Combien de temps consacres-tu à la conscience phonologique dans ta classe ? Y a-t-il une raison à cela ?"*

Constats :

La tendance générale est d'essayer de travailler les exercices qu'elles englobent sous conscience phonologique plus ou moins tous les jours. C'est à dire des exercices comment repérer le son dans un mot, trier les mots en fonction des sons... Mais aucun exercice ne traite la manipulation des sons. Les exercices liés aux sons sont pour la plupart un travail de préparation à la lecture. Nous pouvons le constater au travers des affirmations suivantes : *"3-4 leçons éparpillées par semaine / je pense 4-5 pour les 3H... / pour qu'ils rentrent vite dans la lecture / parce qu'avec la classe à degrés multiples / c'est aussi important qu'ils sachent lire le plus vite possible / pour qu'ensuite / ils puissent être plus autonomes / et puis c'est vrai que pour le moment / le français / on axe beaucoup plus là-dessus / reconnaître les sons, etc. / mais après ça diminue au fil de l'année / et avec les 4H c'est aussi moins / je pense c'est peut-être / l'équivalent de 2 leçons pour les 4H"* (E6). D'ailleurs lorsque les élèves sont en 4H et qu'ils ont décroché la lecture, le temps consacré à ces exercices est moins important.

Le temps consacré est difficile à définir, car il s'agit d'activités courtes et différentes à cela se rajoutent des activités plus spontanées basées à partir des réflexions des élèves. *"[...] après s'ils me disent / moi je m'appelle Sylloé et mon prénom / ça commence Sara / voilà tu peux partir après sur*

des activités plus spontanées" (B10). Il s'agit des liens que font les élèves avec leurs premières découvertes.

Mise en perspective :

Comme nous l'avons vu au point 1, les enseignantes ne sont pas au clair avec la notion de conscience phonologique. Travailler les "sons" semble être l'activité qui est importante pour elles, ceci incluant les rimes et pour certaines les syllabes et les phonèmes. Mais aucune n'a mentionné la manipulation par les élèves des syllabes ou des phonèmes. Elles ont beaucoup de peine à définir le temps consacré à ces activités.

Malgré le fait qu'elles ont des difficultés à définir la conscience phonologique et que les activités proposées ne sont pas toujours adéquates comme nous l'avons pu constater aux sous-chapitres précédents. Elles essayent tout de même de proposer des activités et elles semblent avoir saisi le lien avec l'apprentissage de la lecture. Je pense qu'elles le font de manière inconsciente puisqu'elles n'ont pas de références théoriques. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le développement de la conscience phonologique prépare les apprentissages qu'ils devront faire en 3-4H, il est donc important de commencer à la développer dès l'école enfantine.

- V. Ensuite, j'ai abordé le chapitre de la lecture, étant donné que la conscience phonologique soutient cet apprentissage, je souhaitais savoir quels liens elles faisaient et ce qui leur semblait essentiel et prioritaire pour pouvoir apprendre à lire. J'ai posé donc les questions suivantes : *"Comment commence l'apprentissage de la lecture pour les enfants ? Qu'est-ce qui est important ? Quelles sont les activités que tu fais autour de la lecture ?"*

Constats :

Certaines activités présentées au sous-thème 3 reviennent. Cela peut signifier que mes collègues ont conscience du lien entre lecture et conscience phonologique. Comme l'indique l'enseignante A: *"c'est important que l'élève ait cette conscience phonologique pour apprendre à lire"* (A15). D'après ces réponses, par conscience phonologique, elle entend la capacité à mettre des sons sur des lettres et avoir conscience que plusieurs phonèmes ensemble composent un mot.

Certaines collègues commencent l'apprentissage de la lecture en apprenant comment chantent les lettres : *"on apprend déjà plus ou moins comment chantent les lettres"* (A22), *"les 3H vont apprendre la lettre / ils vont apprendre comment elles chantent"* (E8). Une enseignante, désigne la méthode des

alphas, mais elle se rapporte également au fait que pour elle les lettres "chantent" un son particulier: *"et puis après on va travailler les Alphas / pour que juste / ils fassent un lien entre Monsieur A qui chante [a] etc."* (C16). Nous avons déjà parlé précédemment de la distinction du nom de la lettre et du phonème que l'on lie au graphème (quel graphème "chante" quel phonème) et cette distinction semble être claire pour toutes les enseignantes questionnées : *"Les lettres elles chantent / ou elles s'appellent"* (F16). Mis à part les deux enseignantes travaillant à l'école enfantine, quatre enseignantes sur les cinq questionnées commencent la lecture avec l'apprentissage des lettres. Une enseignante fait "jouer" les lettres : *"c'est vrai que les lettres on les joue / le O / le R est en retard / le L c'est un long bâton / enfin on fait beaucoup de grimaces / pour se rappeler quelques lettres au début"* (F16). Comme évoqué dans la partie théorique, je rappelle qu'en lecture et en écriture, le tout est lié, des recherches (Ecalte & Magnan, 2010, Sprenger-Charolles & Pascale Colé, 2006) ont montré que la connaissance du nom des lettres est un support important à l'apprentissage, de même qu'un bon prédicteur de la réussite en lecture.

L'apprentissage de la lecture et de l'orthographe met en relation deux habiletés bien différentes, mais complémentaires: la première, l'identification des mots, et la seconde, la compréhension des mots. L'identification des mots est l'habileté à reconnaître des mots sous leurs formes phonologique et orthographique, alors que la compréhension des mots est l'habileté à donner un sens à ce qui a été lu (Côté & Patat, 2008, intro).

Deux enseignantes débutent l'apprentissage de la lecture par la reconnaissance des prénoms : *"je travaille les prénoms / juste les prénoms / pour qu'ils puissent déjà au moins reconnaître le leur / faire quelques liens avec les prénoms qui commenceraient par la même lettre"* (C16), *"je commence toujours par les prénoms des enfants / donc c'est très affectif"* (F16), il est en effet plus efficace de commencer par les éléments qui touchent directement l'enfant, il se sentira ainsi plus concerné.

L'enseignante C déclare : *"je commence avec les lettres les plus simples justement / les voyelles I/A/ U/O/E"* (C16). Rappelons que "parmi les phonèmes qui composent notre langue, ceux qui sont les mieux perçus par l'oreille sont les **voyelles**" (Venot, 2007, p.4).

La plupart de mes collègues travaillent la méthode globale parallèlement à la méthode syllabique. Certaines préfèrent commencer par l'une et d'autres par l'autre. Ces deux méthodes sont expliquées dans la partie théorique de mon travail. *"Il y a le côté de la lecture globale où tu reconnais les mots puis du côté la lecture plus [...] je ne sais pas comment tu appelles ça plus orthographique plus précise où tu travailles vraiment les syllabes et puis comment chante chaque syllabe"* (A23). Et *"ils ont des petites lectures / mais qu'ils font / c'est du par cœur / juste déjà pour travailler un petit peu la méthode globale / et puis plus ça avance / plus je fais le lien avec la syllabique / si par exemple on va*

apprendre le M / après on va essayer de le mettre ensemble avec le A /ma/mo/mi" (C16) et "des étiquettes mot / où ils doivent faire une photographie du mot / et puis apprendre à lire les mots qui sont tirés aussi de la lecture" (E10), "on travaille ce son avec les étiquettes / là on fait vraiment la lecture globale / et puis ils doivent jouer avec ces étiquettes / reconnaître ces mots / les trouver dans le texte" (G6), "donc y'a ça la globale / et puis ici s'ils ne rentrent pas assez dans la lecture / je passe en syllabique où j'ai des tableaux avec li/la/lu/ et puis avec mes petites cartes / où à tout moment je leur demande de me montrer les lettres qu'ils connaissent" (G13). "Donc il y a les prénoms / les couleurs et je pars sur « Il ne faut pas habiller les animaux"(F16), il s'agit là d'activités en lien avec la lecture globale et parallèlement: "chaque jour on dira mi/ma/mo/mu/ un autre jour si/sa/so/su/ etc. et ils ont aussi une feuille des syllabes" (F16).

Pour le global donc *"Il ne faut pas habiller les animaux" / ce livre / il est génial parce qu'il est écrit en grand / mais toujours je leur dis de suivre avec le petit doigt" (F27). Plusieurs enseignantes insistent sur cet aspect, elles ne souhaitent pas que les enfants lisent par cœur, mais qu'ils puissent faire un pointage des mots: "j'ai des petites cartes où en fait ça cache tout le texte sauf un mot" (G13). En ce qui concerne l'approche globale, il ressort également l'idée de travailler avec un capital mot ou "vocabulaire de base".*

À l'école enfantine, une collègue explique que : *"c'est surtout de la reconnaissance visuelle je dirais / que l'apprentissage de la lecture..." (B12), il s'agit bien d'activités qui familiarisent l'enfant avec l'écrit. L'autre enseignante de l'école enfantine décrit également ce travail : "on prend des livres avec très peu d'écriture / on essaye de relire / on essaye de repérer gentiment qu'est-ce qui est écrit là / ils doivent repérer un mot" (D10). Elles travaillent la reconnaissance du prénom de l'enfant, puis de celui d'autres enfants de la classe, ou la reconnaissance d'un mot en lien avec un thème traité. Il s'agit donc d'une approche de la lecture globale. Une collègue évoque des exercices proposés dans la méthode de lecture qui est imposée par le canton aux écoles enfantines. "Dans "Lire Dire Ecrire" / c'est surtout de la reconnaissance / c'est répéter le mot / retrouver ce mot dans un texte / reconstituer le mot avec les lettres" (B14). Une autre enseignante donne également les mêmes exemples : "Alors repérer un texte qui est écrit juste / ou un texte qui reprend les mêmes lettres / mais qui est écrit faux / par exemple" (D23).*

De manière générale, nous pouvons constater que ces enseignantes n'utilisent pas toutes la même méthode. Certaines privilégient la voie d'adressage, d'autres la voie d'assemblage, d'autres essaient de faire parallèlement les deux. Or la méthode d'apprentissage choisie joue un rôle;

Alegria & coll. (1982) montrent, tout au début de l'apprentissage de la lecture, de fortes différences selon la méthode utilisée. Les enfants qui apprennent à lire par une méthode globale ont des performances beaucoup

plus faibles dans des tâches de permutation de phonèmes (15 % de réussites), que ceux qui reçoivent un enseignement fondé sur une méthode syllabique (58% de réussites). (Gombert, 1990, p.48)

De plus, les enfants ont besoin de la voie d'assemblage pour accéder au déchiffrement des mots inconnus, ainsi que pour leur écriture. C'est le rôle de l'école d'apprendre à lire aux enfants entre la 3H-4H, bien que cet apprentissage commence bien avant par la découverte des lettres et d'autres éléments abordés dans la partie théorique.

L'objectif est de doter l'enfant apprenant des compétences d'un lecteur autonome, à savoir, de la capacité à identifier de façon autonome des mots nouveaux en appliquant le principe alphabétique; pouvoir identifier de façon directe les mots écrits connus et les mots irréguliers les plus fréquents. (Delahaie, 2004, p.48)

La compréhension écrite est très peu abordée en 3H, à part la compréhension de consignes. *"Alors la compréhension / ça je pense qu'on la travaille beaucoup avec "Que d'histoires" / c'est moi qui la travaille beaucoup / simplement en écoutant / la compréhension orale / après les objectifs qu'on se fixe / c'est que au début / les troisièmes c'est vraiment comprendre les consignes / ou alors la compréhension écrite / c'est aussi les consignes / réussir peut-être à lire la consigne et à comprendre / c'est simplement l'objectif pour les 3H [...] réussir à redire avec ses propres mots..."* (E11). Les enseignantes mettent la priorité sur le décodage et la compréhension intervient dans un deuxième temps: *"avec les 4H / ils savent déjà plus ou moins lire / je travaille plus la compréhension où ils ont un texte par exemple à lire tout seul / après ils ont des questions en lien avec ce texte et puis ils doivent pouvoir y répondre"* (A24). *"En 3^{ème} / je travaille vraiment sur déchiffrer / et voir lire / parce que je trouve que c'est déjà beaucoup leur demander"* (C22), par ses affirmations cette enseignante montre qu'elle est consciente des nombreux efforts que doivent faire les élèves pour entrer dans la lecture. *«En 4^{ème} je mets vraiment l'accent sur je comprends ce que je lis / pour moi / c'est vraiment deux étapes différentes [...] certains ont besoin de comprendre pour pouvoir lire / c'est vrai aussi / mais je pense que si on prend la méthode syllabique / on n'est pas obligé de comprendre pour pouvoir lire»* (C22). Nous avons vu dans la partie théorique que pour comprendre le fonctionnement de langue, il faut se détacher du sens. Pour cette raison, plusieurs auteurs proposent de travailler avec des pseudo-mots. Ouzoulias propose le syllabozoo (2005) pour entraîner la lecture des syllabes. Une autre enseignante développe un autre point de vue : *"c'est difficile de séparer compréhension et lecture / puisque c'est important que l'enfant cherche le sens et puis par exemple pour les fiches des boîtes de lecture / c'est indispensable de savoir lire / peut-être ils peuvent le lire très très bien / mais s'il ne comprend pas / il ne pourra pas répondre aux questions qui vont avec la feuille / donc ça va de pair"* (E11). Dans la partie théorique de ce mémoire, un point est consacré à la compréhension de la

lecture. Certains auteurs prônent qu'elle fait partie de la lecture d'autres se permettent de se détacher du sens pour pouvoir travailler sur le "fonctionnement" de la langue comme la fusion syllabique par exemple. La conscience phonologique est une partie qui vise le travail sur le fonctionnement de la langue ayant comme but final l'accès à la compréhension. "[...] La compréhension, dans son processus d'élaboration chez l'élève, va de pair avec un travail sur l'autre composante importante de la lecture, celle qui touche le système alphabétique constituant l'identification et la production des mots" (Auvergne, 2006, p.73).

Une enseignante de l'école enfantine explique comment elle aborde la compréhension orale : *"on essaye de se souvenir d'une séquence et de la dessiner [...] quel est le moment qui m'a plu le plus / et là on essaye de le dessiner"* (D19) ou *"juste de remplacer le texte au bon endroit par rapport à la page du livre"* (D19) ou *"Alors on lit des histoires / on reprend les histoires / c'est moi qui raconte l'histoire / par exemple / si j'ai raconté une histoire une fois / après je reprends le même livre et c'est eux qui doivent me raconter l'histoire / ou bien ils doivent remettre l'histoire dans le bon ordre / en se souvenant de l'histoire / je mélange les pages"* (D24). Tant d'activités qui permettent à l'enfant de travailler la compréhension par plusieurs portes d'entrée.

Six enseignantes sur sept ont parlé de l'importance de faire des activités autour des livres, elles se rendent soit à la bibliothèque, soit elles ont des livres en classes : *"on a toujours la bibliothèque en classe, les élèves peuvent prendre des livres à la maison ou les lire en classe"* (A26), *"choisir un livre à la bibliothèque / utiliser déjà le livre"* (C18), *"on va à la bibliothèque [...] et ils peuvent juste choisir un livre / donc on apprend comment gérer la bibliothèque et comment choisir un livre"* (D22), *"d'aller à la bibliothèque / alors déjà ça j'essaye vraiment d'aller toutes les deux semaines"* (E12), *"le coin lecture est aussi disponible"* (E12), soit elles participent à un réseau où elles reçoivent des livres en classe. Par exemple, une enseignante parle de la Ribambelle : *"Tous les 2-3 ans je reprends la Ribambelle [...] Alors c'est un échange / des livres qu'on reçoit dans une classe / il y a 40 livres qui nous arrivent dans des petits sacs à dos / et puis on fait un coin livre [...] puis on peut faire plein de choses par rapport à ça / il y a des mamans qui viennent en classe / qui peuvent choisir un livre avec leur enfant"* (D25-26).

Une enseignante aborde l'importance de la diversification des textes. Nous avons vu dans la partie théorique qu'il est important que les enfants sachent distinguer différents types de textes (par exemple, une recette de cuisine d'un conte).

La collègue F définit l'épellation phonétique et la fusion syllabique : *"c'est au fond une chose et son contraire [...] l/a/k/ ça fait lac / ça c'est la fusion syllabique / et ça c'est une maturité / une maturation de l'enfant / par contre / de dire dans un moment j'entends p/ou/l/ ça je l'ai exercé / et*

j'ai vu qu'on pouvait l'exercer / par ce que j'ai aussi du le lire quelque part aussi dû le lire quelque part" (F6).

Pour les enseignantes de 3-4H, la coutume générale est de travailler, un son associé à une lecture par semaine.

L'idée qu'il faut encourager les élèves revient également plusieurs fois. Une enseignante nomme les éléments essentiels pour apprendre à lire : *"qu'ils soient murs [...] que ça soit appétissant / pas qu'ils s'ennuient / qu'ils aient envie"* (F29). L'enfant peut avancer uniquement s'il est intéressé par les activités qu'il doit effectuer. Pour susciter l'intérêt, il doit comprendre pourquoi il est important d'apprendre à lire par exemple. À cela s'ajoute le plaisir de la lecture.

Nous parlons souvent du *«plaisir de la lecture»*, plaisir que beaucoup d'enseignants n'ont jamais expérimenté. Les enfants de parents alphabétisés et lecteurs ont généralement la première expérience de ce plaisir à un âge précoce: à 2 ou 3 ans, quand on leur a lu pour la première fois un livre et qu'ils ont demandé instamment qu'on le leur relise. Mais la majorité des enfants qui fréquentent les écoles publiques n'ont pas eu cette expérience et ne l'auront pas davantage en rentrant à l'école. (Ferreiro, 2000, pp.243-244)

Deux enseignantes seulement évoquent le plaisir de lire : *"il n'y a pas une semaine où je ne leur lis pas un livre / aux enfants / simplement une lecture comme ça / cadeau" (E12), "le moment des livres / où je leur dis vous avez ces livres à disposition / et vous pouvez choisir un livre que vous pensez qui est à votre niveau / et que vous allez regarder pendant cinq à sept minutes / et ils n'osent pas changer de livres [...] et puis chacun est à sa place et puis moi j'essaye de lire aussi avec un livre à moi tout simplement / comme ça toute la classe est en même temps entrain de lire [...] simplement passer un moment dans la bibliothèque / s'installer / et puis lire / ça ouvre déjà l'esprit" (E13), "je racontais aussi une histoire par jour / c'est très important les histoires ça leur donne le goût de lire" (F33-34).*

Mise en perspective :

Aucune des enseignantes questionnées n'a discuté de l'importance d'expliquer aux enfants à l'utilité de la lecture, comment on s'en sert et pour quelles raisons. Il s'agit soit d'un oubli, soit mes questions n'ont pas permis de développer cet aspect.

De manière générale, elles sont sensibles aux différents niveaux de lecture qu'ont les élèves, et elles essaient de différencier, de faire avancer ceux qui peuvent. Il est important en effet, de rester dans la zone proximale de développement.

Ensuite, nous avons l'utilisation de plusieurs méthodes de lecture, la méthode globale ou syllabique ? Une enseignante explique que, selon elle, l'approche de ces deux méthodes est importante : *"avec 'Que d'histoires' / on parle du texte / donc lire un texte / et sortir des mots du texte et des sons / des mots / donc du grand on passe au petit / en même temps / dans la même classe / on fait aussi dans l'autre sens [...] un son par semaine / que les 3H vont apprendre et puis ils vont apprendre la lettre / ils vont apprendre comment elle chante / ensuite ils vont peut-être / la voir intégrée dans une petite lecture / et puis là c'est plutôt dans l'autre sens / on part vraiment de la lettre / pour aller vers le grand / vers le texte / c'est toujours un peu le même principe / on prend la lettre / on la fait chanter / on l'écrit / on l'intègre dans des textes avec le son"* (E8). Par ces affirmations, nous pouvons comprendre qu'elle y trouve une certaine complémentarité. En pratique cette approche allant dans les deux sens, chaque enfant devrait y retrouver son compte.

L'enseignante différencie l'épellation phonétique et la fusion syllabique et explique qu'il y a une question de maturité pour la réussite de ces exercices. En effet, certains auteurs nous rendent attentifs à la progression des activités proposées. Par exemple, il est inopportun de faire des exercices portant sur les phonèmes à l'école enfantine. Mais en même temps, c'est par l'entraînement que les enfants réussissent à développer certaines compétences. Comme nous l'avons vu avec différents auteurs dans la partie théorique, l'entrée plus explicite dans l'écrit favorise le développement de la conscience phonologique et en même temps c'est la conscience phonologique qui permet l'entrée pour l'apprentissage de la lecture et de la lecture. En 2-3H, lorsque l'apprentissage du français est basé sur l'émergence de la lecture et de l'écriture, il est primordial de développer tout cela.

Pour rendre l'élève autonome, il est important qu'il ait accès à la compréhension. Auvergne explique : *"la compréhension et le code sont proposés en appui l'un par rapport à l'autre"* (2011, p.15) dans sa méthode de lecture *"Dire Ecrire Lire"*.

- VI. L'apprentissage de la lecture étant relié également à l'écriture, je souhaitais savoir comment les enseignantes intègrent les exercices de lecture en posant simplement la question suivante : *"Comment tu lies l'écriture à cela ?"*

Constats :

Le lien entre lecture et écriture est désormais évident. Plusieurs auteurs ont démontré l'importance de travailler parallèlement c'est deux apprentissages. Mes collègues pensent également que l'on ne peut pas séparer ces apprentissages : *"c'est lié entre l'écrit et l'oral"* (C3), *"donc ils doivent vraiment lier la lettre que je vois et le son que j'entends"* (G13), *"on essaie surtout de repérer les lettres [...]"*

quelle lettre revient dans tel autre mot etc." (D14), "chaque fois qu'elle est écrite / ils doivent l'entourer comme ça ils la reconnaissent à l'écrit et puis ils l'entourent et après on travaille le son / donc on lie écriture et le son" (A21), "après dans le texte que je leur ai lu ils doivent rechercher la lettre / donc la lettre / le son parce qu'après on regarde comment se fait la lettre / après ils doivent rechercher dans la lecture / la lettre qui correspond aux sons entendus" (G5). Par ces exemples, elles entendent la reconnaissance des lettres au niveau graphique. "On prend la lettre / on la fait chanter / on l'écrit / on l'intègre dans des textes avec le son" (E8). Dans ce cas, en plus de la reconnaissance graphique dans le texte, elle parle de l'écriture au niveau graphique, comme dans l'énoncé suivant : "et puis après on fait aussi de l'écriture dans ce dossier plus tard quand ils auront appris les lettres (montre un dossier avec tous les mots du capital mot de vocabulaire que les enfants devront écrire à côté)" (F19).

"Plus tard quand ils sauront vraiment bien écrire je pense qu'ils devront aussi écrire des mots avec le son que l'on travaille / et puis faire des phrases avec le son / des choses comme ça" (A21). "C'est juste, ça sonne comme ça / mais malheureusement ça ne s'écrit pas comme ça" (E15), "je dois écrire [j] et [e] [...] il faut faire chanter les lettres [...] tu essayes d'entendre les sons / et puis ensuite tu essayes d'écrire / et c'est pas grave s'il y a des fautes / après tu viens me montrer / et on en discute / on regarde..." (E16). "Ils reçoivent la lettre écrite / là je travaille que sur les lettres de l'alphabet en fait / après on joue avec ces cartes / ou moi je leur dicte des mots / et ils doivent essayer de l'écrire avec ces cartes / pour à la fin avoir tout l'alphabet" (G6). Pour ces exemples, il s'agit d'une réflexion sur les sons de langue. Une enseignante explique qu'elle demande d'écrire des mots avec les lettres de l'alphabet. Elle va donc demander d'écrire des mots où chaque phonème correspond à une seule lettre comme moto par exemple. "Non je dicte lami / je ne dicte pas forcément des mots / des noms / je dicte des sons / des fois je dicte d'abord que des syllabes /mo/ma/mu/li/ et puis quand on veut vraiment écrire des mots / on prend des lettres de plusieurs enfants / à deux ils doivent écrire lama par exemple / puis des fois c'est eux qui écrivent et c'est le copain qui doit lire ce qu'ils ont écrit" (G7). Les enfants doivent être capables de transcrire les phonèmes, ce qui n'est pas évident vu les nombreuses difficultés de la langue française. Il est également important de leur dire, comme le fait ma collègue qu'ils ont bien réfléchi, malgré que cela soit faux. L'enseignante F, avec quarante ans d'expérience, explique qu'il est important de poser l'orthographe, en tant que retranscription de phonèmes, très tôt "je disais "la vue" qu'est-ce que tu entends ? / Et c'était à chaque fois un autre gosse qui me disait / la comment je l'écris ? /L/A/ tu vois / milieu de première / tu poses déjà l'orthographe / tu poses la lecture / mais tu poses en même temps l'orthographe / et je trouvais que ça les aidait beaucoup pour la dictée en deuxième / surtout que les mots / ils avaient déjà été vus et écrits 2-3 fois" (F21).

La collègue C se situe entre deux compétences différentes *"dans les fiches / automatiquement / il y aura des exercices avec ce genre de choses / mais j'en mets peu / ça veut dire que ça prend un bon bout de temps / pour qu'ils écrivent réellement / je dirais en général c'est pas avant Noël / que je leur donne des choses à écrire en lié / mais en tout cas j'attends qu'ils aient un certain bagage / qu'ils aient vu à peu près la moitié des 26 sons / là je leur donnerai des mots à écrire / mais ça vient progressivement dans les fiches"* (C23). Dans les fiches, il y a des exercices où les élèves doivent écrire les phonèmes manquants, donc retranscrire les phonèmes, puis elle attend Noël parce que les enfants auront vu les lettres au niveau graphique et seront donc capables d'écrire des mots en lié.

Certaines enseignantes expliquent le lien entre la lecture et l'écriture. La collègue A évoque la conscience phonologique, dans l'extrait suivant on peut constater qu'elle parle de la reconnaissance des sons, c'est à dire si l'enfant arrive à discriminer les phonèmes ou pas, après encore faut-il les retranscrire correctement. *"L'enfant qui n'a pas cette conscience phonologique enfin je pense qu'elle n'a pas la conscience phonologique et qui est en 4H / parce que / enfin je le remarque aussi dans les dictées par exemple / quand ils doivent écrire les mots / ben souvent la lecture c'est quand même lié à l'orthographe / parce que quelqu'un qui arrive bien à lire / bien déchiffrer / oui il y en a qui arrive bien à déchiffrer ben souvent en orthographe il s'en sortira un peu mieux"* (A41). *"C'est vraiment lié / la lecture et l'orthographe c'est lié / d'ailleurs on dit et on a la preuve avec une élève / qui ne sait pas lire et au début l'orthographe c'était terrible / enfin il faut / le petit Charmeux : du parler au lire et du lire à l'écrire"* (F22). Selon les personnes de mon échantillon, la réussite en dictée, serait dépendante de la réussite en lecture. Gombert en analysant les résultats des recherches de Goswami, 1998, explique qu'il y a *"la nécessité d'articulation initiale des deux apprentissages, l'écriture constituant tout à la fois un champ d'extension des connaissances en lecture et un outil de consolidation de ces connaissances"* (1990, p.224).

"Parce que c'est beaucoup lié / oui tout est lié / je trouve donc c'est difficile de séparer clairement les quatre domaines du savoir / parce que finalement pour écrire / faut aussi savoir reconnaître / donc savoir lire / et puis l'écriture / elle est travaillée et dans les devoirs / et tous les jours / (il s'agit de l'écriture au niveau graphique) / les 4H quand ils doivent faire leur cahier de vie / ou même dans les exercices de "Que d'histoires" / il y a beaucoup / j'invente moi-même / (il s'agit de l'écriture émergente) j'essaie toujours de leur dire / de d'abord essayer seuls / et ensuite je les corrige / pas uniquement utiliser la dictée à l'adulte / pour voir que / à je sais le son [j] est le son [oe] est-ce qu'ils arrivent à transcrire les sons / comme ils les entendent / jusqu'à l'écrit / (il s'agit de retranscription de phonèmes) et puis ça c'est comment je l'entraîne en classe / après dans les devoirs / ils ont l'écriture des majuscules les 4H et puis les 3H / ils ont l'écriture des minuscules etc. (il s'agit de l'écriture au niveau graphique)" (E14). J'ai indiqué entre parenthèses de quelle écriture il s'agit, car elle ne fait pas

la distinction entre le niveau graphique et la retranscription de phonèmes. Elle jongle d'un exercice à l'autre, car comme elle dit tout est lié.

"Avec les quatrièmes / on essaye vraiment de le lire / et puis on sort les mots / on regarde dans tous ces mots / il y a le même son qui revient / et puis on regarde après comment ça s'écrit" (E8). On peut constater que cette enseignante part de la lecture, pour repérer des phonèmes au niveau graphique.

L'enseignante B qui travaille à l'école enfantine explique : *"déjà rien que l'écriture de son prénom / des autres prénoms de la classe [...] et puis après pour la Fête des Mères / écrire maman enfin voilà c'est toutes des petites choses / des petits mots"* (B16). Il s'agit là surtout de réussir à recopier le mot, puis gentiment avec l'écriture du prénom, ils commencent à se familiariser avec les lettres. N'oublions pas que la plupart des élèves considèrent cela comme du dessin.

La collègue B mentionne également : *"la dictée à l'adulte / et puis l'écriture émergente"* (B16). Elle définit ce qu'elle entend par écriture émergente : *"alors au début c'est soit des gribouillis sur la ligne / voilà des zigzagues comme s'ils écrivaient quelque chose / souvent ça part de ça et après c'est qu'ils mélangent les lettres qu'ils connaissent ça peut être des lettres de leur prénom ou certaines autres lettres qu'ils connaissent puis pour eux ça veut dire un mot / donc c'est tout ce qui est avant la mise en place"* (B17). "Il y a peu de temps encore, les premiers essais d'écriture des enfants étaient considérés comme du gribouillage, comme si l'écriture devait commencer directement par des lettres conventionnelles bien dessinées" (Ferreiro, 2000, p. 201). Comme l'a signalé ma collègue, ces étapes d'écriture primaire font partie de l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit. L'écriture émergente est nommée écriture spontanée par la collègue D, elle décrit le même type d'activités expliquées par l'autre collègue enseignant à l'école enfantine. *"Certains écrivent pleins de choses en gribouillis / d'autres reprennent des lettres qui savent écrire / et puis ils posent n'importe comment / mais certains entrent bien dans le jeu / et certains disent maitresse je ne sais pas écrire / et je ne sais pas comment faire / et puis gentiment / au fur et à mesure qu'on reprend les choses / ils se disent on avait déjà fait ça une fois / alors je vais essayer / et puis ils essayent autrement"* (D20). Ces étapes correspondent à celles décrites par Ferreiro comme nous l'avons vu dans la partie théorique au point 2.2.5 plus particulièrement.

Mise en perspective :

Comme on peut le constater, il y a une confusion concernant le terme écriture, certaines collègues l'entendent comme la calligraphie de la lettre, d'autres comme l'écriture des mots, d'autres encore les deux... Il s'agira d'éclaircir ce terme, surtout pour que les demandes aux élèves soient claires. Nous avons vu l'importance de la clarté cognitive au point 2.2.2 de ma partie théorique.

Il faut encore signaler qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser la calligraphie pour pouvoir écrire. En effet, lorsqu'il s'agit de retranscription de phonèmes, on peut le faire avec des cartes ou à l'ordinateur. L'important c'est d'avoir développé une conscience phonologique qui permet d'accomplir ce genre d'exercices.

Les deux enseignantes de l'école enfantine, même si elles parlent de gribouillis, on saisit l'importance de faire passer les enfants par cette étape et c'est pour cette raison qu'elles leur proposent des situations didactiques pour pouvoir le faire. L'écriture émergente est présente dans la méthodologie de français "Dire, Ecrire, Lire" de 1-2H ainsi que dans "Que d'histoires" de 1-4H.

- VII. Ensuite, j'ai abordé la question des élèves en difficulté, je voulais savoir si elles en rencontraient dans leur classe? Si elles arrivaient à les repérer? Pour savoir comment elles s'y prennent, j'ai posé les questions suivantes : *"Est-ce que tu vois des élèves en difficulté dans ta classe? À quoi vois-tu qu'un élève est en difficulté? Et pour la conscience phonologique en particulier à quoi vois-tu qu'il y a des difficultés?"*

Constats :

De manière générale, elles n'ont pas d'outils standardisés pour évaluer les compétences des élèves. L'évaluation se fait surtout au feeling et en comparant les résultats des élèves. *"Oui c'est plutôt au feeling / je fais je regarde par rapport à l'ensemble / on compare souvent si la plupart arrive à lire un texte et puis qu'une ou deux n'arrivent pas ben / on se dit ils sont en difficulté / par rapport aux autres"* (A39). *"Je n'ai rien (pas de matériel)"* (B20) et *"on le voit toujours en travaillant avec eux / dans tous les domaines"* (D35). Elles peuvent ainsi repérer des problèmes de logique, de mémoire et tous ceux en rapport à langue.

Dans une classe, les enseignantes ont mis en place des niveaux de lecture, plusieurs livres sont repartis dans des caisses correspondantes à un certain niveau. L'élève doit pouvoir lire et répondre aux questions de plusieurs lectures pour pouvoir passer au niveau supérieur. Le niveau dans lequel se trouve un élève permet à mes collègues d'évaluer ses compétences et ses lacunes.

Plusieurs enseignantes constatent que les élèves sont en difficulté lorsqu'ils ne parviennent pas à faire ce qu'on leur demande. Cela peut être lié à la compréhension orale et écrite également. *"Ils n'arrivent pas à savoir ce qu'ils doivent faire"* (A29). *"On voit qu'il ne comprend pas les consignes / qu'il n'arrive pas du tout / à faire sur ce qu'on lui dit / qui ne se gère pas dans les choses qui se passent / là c'est vraiment grave"* (D29). *"Ils sont pas entrain de faire ce qu'on leur demande de faire"* (E18) ou parfois le constat qu'un élève n'arrive pas entrer dans les apprentissages : *"ben en 3^{ème} /*

c'est quand on voit qu'il bloque complètement / déjà rien qu'à la reconnaissance des lettres / déjà l'alphabet / si je vois qu'il n'arrive déjà pas à le retenir à ce moment-là / il y a déjà quelque chose qui pourrait coïncider" (C26). Ou encore la collègue G relève : *"il leur faut beaucoup plus de temps pour assimiler les choses, le rythme est trop rapide / malheureusement ils décrochent assez rapidement"* (G 17). Donc l'élève n'arrive pas à suivre parce qu'il est lent.

Plusieurs enseignantes soulèvent que les enfants sont en difficulté lorsqu'ils ne peuvent pas suivre la lecture du doigt, nous avons vu précédemment que c'est un travail qu'elles considèrent essentiel dans l'apprentissage de la lecture. *"Ils ont travaillé déjà à la maison donc ils savent par cœur / mais quand tu leur demandes de suivre avec le doigt / ils ne suivent pas au bon endroit ou des choses comme ça"* (A29). Pour les 4H, selon mes collègues, ils sont en difficulté lorsqu'ils n'arrivent pas à lire.

La conscience phonologique est également relevée comme facteur montrant que l'élève est en difficulté : *"Ils ont de la peine si c'est dans le mot / le son si c'est au début / ou si c'est à la fin / au début souvent je dis que l'on entend le son dans le mot / pour eux / c'est presque plus difficile / que si c'est au début"* (B19). En effet comme nous l'avons vu dans la partie théorique avec Venot, il est beaucoup plus complexe de repérer un phonème à l'intérieur du mot qu'au début. *"Après même au niveau du son / si je vois que les sons / il ne reconnaît pas / si je leur demande dis-moi dans moto / est-ce que tu entends le [o] / et qu'il ne l'entend pas / je me dis / il y a peut-être un deuxième problème"* (C26). Là aussi, l'élève pour pouvoir répondre à cette question doit avoir intégré plusieurs notions. Une autre collègue évoque *"s'il entend pas du tout les sons qu'il y a dans les mots / donc il ne peut pas du tout faire le lien avec la lecture"* (G18). C'est bien pour cette raison qu'il faut développer la conscience phonologique afin de soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

Il y a également l'idée des élèves qui n'ont pas suffisamment intégré les notions travaillées en 3H et se retrouvent en 4H en difficulté. *"Bah là je vois vraiment une élève qui a de grandes difficultés en orthographe parce qu'elle ne connaît déjà pas la séparation des mots..."* (A41). En effet, cette élève, ne peut pas réussir à orthographier un mot si elle n'a pas compris le fonctionnement de l'écrit. Il s'agira pour elle de la rendre attentive aux différentes notions de l'écrit tout ce que l'on peut classer sous clarté cognitive. (Se référer au point 2.2.2 partie théorique).

Une difficulté qui revient souvent est celle liée à la problématique des enfants allophones. *"Y en a beaucoup / qui ne parlent pas français en arrivant / c'est une difficulté en plus"* (B18).

Une autre difficulté soulevée est celle des enfants qui ont des problèmes d'orthophonie, comme la prononciation par exemple : *"ils ont un souci d'orthophonie / pour articuler / enfin pour prononcer les mots"* (B22). C'est en effet une des difficultés que l'on repère plus facilement.

L'enseignante D travaille beaucoup le langage, elle constate que les enfants sont en difficulté quand : *"ils ont de la peine à faire passer une idée / ou à raconter une chose parce qu'il nous la raconte / comme si on la connaissait déjà quelque part"* (D29).

L'enseignante qui a 40 ans d'expérience affirme : *"Alors ça je le vois immédiatement / je te dirai la première semaine d'école / je peux déjà te dire qui saura lire en automne / qui saura lire à Noël / et qui saura lire à Pâques"* (F37). Elle parvient donc à se faire une idée des compétences des élèves en les observant dans leur attitude au travail et dans l'accomplissement des premières activités.

Mise en perspective :

Le fait qu'il manque un outil standardisé pour évaluer les élèves provient de la grande liberté que nous laisse le canton à ce propos. Dans le PER, figurent les objectifs à atteindre en fin de cycle, mais aucun type d'évaluation n'est proposé. La collègue D l'explique bien : *"je n'ai rien / on n'a rien c'est terrible donc maintenant / on va devoir faire des évaluations avec nos élèves et les évaluations c'est en les voyant évoluer par rapport au PER / à tout ce qu'on demande de faire / au cours de l'année / et de voir s'ils arrivent à suivre avec tout ça ou pas quoi / mais on n'a aucun matériel"* (D34). Elles arrivent tout de même à repérer les enfants en difficulté, sur plusieurs plans par plusieurs stratégies différentes. Mais une fois avoir repéré les enfants en difficultés, elles se retrouvent souvent démunies et ne savent pas comment les soutenir. Une solution serait de faire appel à un enseignant spécialisé qui les aide à mettre en place des outils pour accompagner ces élèves. Il me semble que c'est surtout les aider à aller chercher la difficulté à la source et parfois leur montrer que certains élèves ne peuvent parvenir à réussir certaines activités s'ils n'ont pas compris certains principes et s'ils n'ont pas acquis les compétences de base pour pouvoir passer au stade de difficultés supérieures. Nous avons vu dans la partie théorique l'importance d'offrir une progression correcte dans les apprentissages afin que les enfants saisissent le fonctionnement et l'utilité de la langue. En d'autres termes, l'importance de la clarté cognitive et du projet de lecteur.

VIII. Le but des questions posées pour ce sous-thème est de comprendre dans quelle mesure les enseignantes peuvent aider les élèves en difficulté et comment. Pour obtenir ces informations, j'ai posé les questions suivantes : *"Est-ce que tu as du matériel à disposition, lequel, d'où vient-il ? Est-ce que tu en as construit toi même?"*

Constats :

Ce sous-thème est directement lié avec le précédent, comme je viens de l'expliquer, repérer les difficultés c'est un élément, mais après il faut pouvoir offrir des remédiations adéquates et c'est souvent là où mes collègues sont démunies *"je sais qu'il n'arrive pas à faire ce genre de choses / mais pour moi c'est encore difficile d'avoir les moyens de savoir quoi faire pour eux de savoir quoi donner pour que ça puisse les aider"* (A31) ou *"je suis entrain de réfléchir là comment faire / pour qu'il puisse aussi avoir la chance de progresser / parce que si le saut est trop grand / il ne va jamais réussir / en fait à s'accrocher puis à progresser / donc peut-être réduire / un petit peu l'objectif ou la demande qu'on a / ou l'exigence plutôt / et puis simplement l'adapter à lui et à son niveau"* (E17). Nous pouvons constater qu'il y a une réflexion visant à proposer des remédiations aux élèves.

Les mesures qu'elles proposent consistent à travailler davantage : *"on reprend simplement / on reprend / on reprend / en général / c'est vrai qu'au cours de l'année ils font des progrès..."* (D30). *"Il y a des enfants que je gardais cinq minutes tous les jours [...] je refaisais exactement ce que je viens de te dire / mais seul à seul / plus lentement"* (F39-40). *"Il faut vraiment exercer l'oreille / c'est une gymnastique d'oreilles"* (G21). En développant la conscience phonologique, les élèves seront plus sensibles aux phonèmes. Une enseignante le fait en demandant de l'aide aux parents : *"ben travaille encore plus avec ces enfants / j'en parle aux parents / j'explique aux parents / et je leur demande de faire des petits jeux tous les jours / qu'ils doivent chanter les mots / qu'ils doivent dire s'il y a le son / donc que je demande beaucoup aux parents / parce que j'ai pas le temps de le faire"* (G19).

L'enseignante F a des jeux qu'elle met à disposition des élèves pour entraîner certaines difficultés précises. Une autre évoque le lexicdata, qui est selon elle, un outil qui permet d'entraîner les sujets de la langue abordés, dont des éléments de phonologie.

La plupart du temps, elles font appel à des professionnels comme les orthophonistes et les enseignants spécialisés.

Mise en perspective :

Il me semble qu'en leur présentant déjà une progression dans les différentes activités liées à la conscience phonologique, elles pourraient déjà offrir des remédiations adéquates en prenant le problème à la source. Ensuite, il faudrait qu'elles puissent partager davantage les constats et les activités qu'elles font avec d'autres collègues ou des enseignants spécialisés afin d'avoir quelques idées supplémentaires. Un enseignant spécialisé peut leur indiquer des pistes à travailler ou leur montrer un matériel spécifique pour travailler une compétence et les aider à réfléchir sur leurs séquences d'enseignement. De nos jours, il ne faut pas oublier d'utiliser les supports informatiques,

en général les enseignants spécialisés ont des liens intéressants, cela peut être une motivation supplémentaire pour l'élève. Il sera important de définir le rôle de l'enseignant qui peut soutenir des élèves en difficultés, mais également être une ressource pour les collègues à tous les niveaux.

- IX.** Parfois, il peut être profitable de comprendre les causes des difficultés des élèves afin de leur offrir un accompagnement adéquat commençant par la source du problème. De plus, je souhaitais connaître quelles représentations les enseignantes ont des causes des difficultés des élèves. En posant la question suivante : *"Et de ton point de vue, qu'est-ce qui fait que les élèves sont en difficulté ?"*

Constats :

Selon mes collègues, les causes des difficultés des élèves sont de plusieurs natures. Je vais simplement les énumérer et donner quelques exemples des énoncés de mes collègues :

Les difficultés liées aux enfants qui n'arrivent pas à suivre en classe pour diverses raisons sont : *"des élèves qui n'ont pas suivi dès le début ce qu'on leur demandait de faire"* (A32), des difficultés celles liées à un manque de soutien venant de la maison : *"c'est aussi des élèves qui vont / enfin la plupart qui n'ont personne à la maison pour les aiguiller pour les aider à faire les devoirs / des choses comme ça"* (A32), des difficultés liées aux troubles des apprentissages comme la dyslexie, rappelons qu'il est possible d'établir un diagnostic que depuis la 4H ou *"les gauchers contrariés par exemple / les enfants qui sont miroir qui inversent / le papa le bébé / ils confondent ça / il y en a qui ne voient pas comme nous"* (F42), celles liées à la maturité des élèves, les élèves qui ne sont pas prêts à entrer dans les apprentissages et *"c'est abstrait"* (B25), finalement des difficultés qui sont simplement liées à la timidité des élèves, des difficultés en lien avec les problèmes de concentration et les difficultés liées à la langue pour tous les élèves allophones.

Les trois dernières causes sont attribuées à des facteurs externes à l'enfant : *"il y en a beaucoup qui ne savent pas du tout lire leur prénom / qui ne connaissent aucune lettre / qui ne le reconnaissent pas / donc c'est tout ça à mettre en place / puis d'autres qui savent déjà écrire leur prénom et qui reconnaissent ceux des autres / donc il y a de grands écarts"* (B18), *"des enfants qui sont peu stimulés / qui à la maison / ben voilà / ne font pas beaucoup de jeux avec leurs parents / pas beaucoup l'occasion déjà / de rien de discuter en famille / partager un moment de la journée"* (C29), *"si à la maison ils n'ont pas été autant stimulés que d'autres / il y a des fossés qui se créent / donc la stimulation je pense que ça a quelque chose à avoir / une des raisons"* (E25). Comme on peut le constater ci-dessus ressort, le problème des différences entre les niveaux des élèves. Des enfants qui

ont été peu stimulés avant l'entrée à l'école et qui n'ont jamais tenu un crayon, vu un livre, écrit leur prénom, seront au début désorientés. L'enseignant doit essayer de faire progresser chacun.

Une enseignante relève que certains enfants sont en difficulté à cause des tensions école-famille : *"l'enfant le ressent et puis il lâche complètement / parce que sinon il a l'impression de ne pas être loyal envers les parents / ou envers la prof"* (G21).

La collègue F parle de la démotivation : *"pour moi c'est plus quand un enfant se décourage / et n'a plus envie et il n'écoute plus"* (F42).

Mise en perspective :

En ce qui concerne la démotivation scolaire, je suis d'avis qu'il est du rôle de l'enseignant d'essayer de faire garder la motivation aux élèves en soutenant ceux qui sont en difficulté, peu importe laquelle parmi celles nommées ci-dessus.

- X. Pour conclure et pouvoir travailler sur mon rôle d'enseignante spécialisée, j'ai questionné mes collègues afin de connaître leurs besoins. En demandant : *"Par rapport à la conscience phonologique, qu'est-ce qui serait utile pour toi ? Qu'est-ce qu'un enseignant spécialisé peut t'apporter par rapport à ta pratique ?"*

Constats :

Plusieurs idées ressortent pour la plupart de mes collègues, c'est tout d'abord qu'elles sont à la recherche d'outils pratiques. *"Des choses concrètes oui [...] des outils pratiques à mettre en place / des cartes je ne sais pas / des choses comme ça / des symboles / ça oui"* (B31). Ensuite, elles aimeraient pouvoir confier une partie de la classe à l'enseignante spécialisée pour qu'elles puissent travailler de manière plus approfondie ou simplement de partager la classe en petits groupes pour pouvoir mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. *"De travailler en plus petits groupes c'est déjà bénéfique pour les élèves je pense / il y a plus de place pour chaque élève"* (B28). Elles sont demandeuses d'une personne qui les aide à soutenir les enfants en difficulté en leur présentant d'autres pistes pour arriver à atteindre un même objectif et des outils pour comprendre les difficultés des élèves. *"Justement des petits exercices pratiques ou des petites choses pour mieux comprendre aussi / pourquoi ils n'arrivent pas à faire ça pourquoi / et puis comment les aider pour qu'ils y arrivent donc voilà"* (A35). *"Ben d'autres manières d'amener à un même point"* (E27).

Une aide dans la recherche est la préparation de matériel adéquat et la bienvenue. *"Si lui a quelque chose par rapport aux sons / un coffret / quelque chose qui puisse me dire / bah là c'est un jeu génial / qui puisse me donner des idées / mais rapport à des jeux / a des choses à faire avec les enfants"*(D38). *"Aussi le matériel / parce que ça demande énormément de temps de préparer du matériel / et je pense qu'un enfant en difficulté a besoin de beaucoup manipuler"* (G23). Une enseignante se demande *"qu'est-ce qu'il y a à approcher en tout premier ? / S'il y a quelque chose en tout premier ?"* (C31). Elle souhaite avoir des pistes, des exemples d'activités à réaliser et connaître s'il faut faire attention à une progression.

Certaines enseignantes souhaitent une intervention de l'enseignante spécialisée en classe soit pour : *"La voir faire avec les enfants"* (E30) soit pour *"vraiment se rendre compte de ceux qui ont des difficultés qu'est-ce qui se passe"* (A36). Dans l'optique de pouvoir collaborer et avoir des conseils pour savoir comment poursuivre avec ces élèves.

L'enseignante qui en est à sa dernière année d'enseignement et qui 45 ans d'expérience n'a plus envie d'investir du temps, donc elle n'a pas eu de demande particulière.

Mise en perspective :

De manière générale, elles ne refuseraient pas l'aide venant de quelqu'un d'autre, que ce soit d'une enseignante spécialisée ou pas. Pour aider les élèves, pour leur donner des pistes et simplement pour pouvoir s'occuper elles-mêmes des élèves qui demandent plus d'attention, les enseignantes de l'échantillon se montrent ouvertes à une collaboration. Souvent, elles n'ont pas le temps de le faire puisqu'il faut gérer les autres élèves de la classe, avec une présence dans la classe, cela changerait.

Plus on a d'expérience, moins on est demandeur. C'est-à-dire que les enseignantes ayant 10 ans d'expérience ou plus ont eu plus de facilité à me répondre et à justifier les activités, sans forcément exprimer le besoin de formation supplémentaire. Alors que mes jeunes collègues sont nettement plus demandeuses. Elles souhaitent avoir des outils, des pistes et découvrir d'autres manières de faire. Une enseignante de l'école enfantine malgré ses 24 années d'expérience est toujours à la recherche d'un nouveau matériel à exploiter, ceci étant peut-être dû aux changements apportés aux objectifs pour l'école enfantine. *"Je dois chercher partout / j'ai rien / j'ai pas de matériel / donc si on pouvait me donner un matériel / je l'utiliserais c'est clair [...] C'est toujours intéressant d'échanger / et puis de se donner des idées / des pistes"* (D 38-39).

Certaines enseignantes ne sont pas conscientes de leur besoin: *"c'est que je ne me rends pas compte de ce qui pourrait être utile pour moi"* (A34). Elles ne savent pas ce qu'un enseignant spécialisé pourrait leur offrir comme accompagnement pour elle et pour les élèves. Comme je l'ai déjà signalé,

il serait important donc de clarifier le rôle de l'enseignant spécialisé. J'ai développé cet aspect dans ma partie théorique en fonction de ce que je suis en mesure d'offrir à mes collègues.

- XI. J'ai finalement relevé quelques réponses qui m'ont interpellée et que je n'ai pas réussi à inclure dans mes sous-thèmes. Je souhaite tout de même apporter quelques commentaires généraux.

L'enseignante qui a 45 ans d'expérience, souligne le fait qu' *"au long de ma carrière / j'ai eu peu d'enfants dysorthographiques / donc je pense que petit à petit / la manière que je faisais / ça ne les perturbait pas / mais ça les structurait bien / tout en étant assez fantaisiste pour qu'ils aient envie"* (F25). Dans ce propos, l'efficacité des séquences d'apprentissages que l'on offre aux élèves aura une influence sur ceux-ci. Je suis d'avis que pour aider les élèves en difficulté, il faut comprendre d'où viennent leurs erreurs et avoir des pistes concrètes pour les soutenir. Il ne suffit pas de leur proposer des exercices de drill. Les élèves devraient toujours avoir envie d'apprendre, la motivation joue un grand rôle pour les apprentissages.

Les enseignantes aimeraient faire mieux, chez plusieurs d'entre elles, j'ai ressenti l'envie *"d'avoir une baguette magique pour résoudre les problèmes"* (D40), comme l'a exprimé la collègue D. Je pense qu'effectivement, si on leur propose des pistes et des outils, elles seraient preneuses.

Je relève quand même une sorte de frustration générale concernant le double degré pour des élèves si petits et peu autonomes qui ont besoin de plus d'attention pour asseoir leurs apprentissages. *"Tout ce que je dis depuis qu'on a deux degrés c'est bâché / bouclé / enfin deux fois moins / mais avant on prenait le temps"* (G13). Ou *"je commence à leur faire écrire / là je suis triste / mais je suis obligée de le faire avec ces deux degrés / je suis obligé de leur faire recopier des lettres en imprimer / avant qu'ils sachent écrire / mais voilà c'est comme ça / par ce que avant j'attendais qu'ils sachent vraiment plusieurs lettres avant de recopier les devoirs"* (G15).

Mes collègues ont dû réfléchir sur leur pratique pour pouvoir répondre aux questions de l'entretien. Par exemple à la question comment commence l'apprentissage de la lecture, la collègue E à répondu : *"c'est une bonne question / je suis entrain de réfléchir / les différentes étapes / franchement j'ai de la peine"* comme nous l'avons vu avec Vermersch il est important de réfléchir sur sa propre pratique.

Comme nous avons pu le constater dans les sous-thèmes précédents, mes collègues relèvent qu'il y a un manque de matériel et de formation concernant la conscience phonologique. Le manque de formation qui confirme mes hypothèses est, selon moi, un problème lié à la formation des enseignants. Quant au matériel, j'ai vu qu'il en existe énormément, on trouve beaucoup d'exemples

sur internet également. J'en ai testé quelques-uns que j'estime pertinents et que j'ai pris le temps de présenter à mes collègues lors de la réunion que je développe au point suivant. Le problème, c'est qu'aucun ne fait partie du matériel officiel romand, donc il s'agit de propositions pédagogiques qui ne sont pas connues et par conséquent pas employées. Dans le PER, la conscience phonologique est évoquée dans les objectifs d'apprentissages. Les exemples liés à celle-ci relèvent malheureusement que du niveau épilinguistique.

6.2 Choix de faire une intervention

Comme on peut le constater dans les retranscriptions des entretiens, plusieurs collègues attendaient des réponses et des interventions de ma part. J'ai effectué un sondage lors des entretiens et par la suite pour définir ce qui leur serait le plus utile. Avant d'avoir des nouvelles de ma part, plusieurs d'entre elles sont venues me solliciter pour savoir quand j'allais leur donner un retour comme je leur avais promis. En effet, à la fin des entretiens, je leur avais dit que je ne savais pas encore sous quelle forme, mais que j'allais leur donner un retour et proposer une suite. Dans un premier temps, j'ai opté pour une séance d'information en collectif pour proposer des notions théoriques et du matériel suivi d'un moment d'échange. Dans un deuxième temps, il s'agissait de faire des interventions individualisées. Je leur ai envoyé une invitation ainsi que l'ordre du jour par courriel et par le biais de leur casier (voir en annexe 4). Je leur ai proposé une vingtaine de moments différents par l'intermédiaire d'outil de prise de rendez-vous (doodle), et pour celles qui n'aiment pas aller voir les courriels, j'ai proposé ces dates sur une version papier. Puis j'ai tout reporté et j'ai transmis la date. Elles ont répondu rapidement et positivement à mon invitation. Elles m'ont fait part qu'elles se réjouissaient d'avoir quelques pistes, elles en ont discuté avec d'autres personnes et c'est ainsi qu'une autre enseignante spécialisée s'est jointe à nous. Pour éviter les déplacements, j'ai choisi de la faire dans notre école, dans la salle de dessin; qui est une salle neutre pour chacune d'entre nous. J'ai choisi de leur proposer une intervention de courte durée (deux heures). Suite à l'analyse des entretiens effectués préalablement effectués avec ces collègues, j'ai décidé de leur proposer un moment d'échange formation selon l'ordre du jour ci-dessous:

- Définition de la conscience phonologique et apports théoriques (Giasson & Vandecasteele, Goigoux, Paour & Cèbe, Ferreiro, Gombert, Ouzoulis)
- Moment d'échanges sur les activités effectuées en classe + d'autres exemples
- Présentation de plusieurs outils pour travailler et entraîner la conscience phonologique
- Questions

- Planification de la suite
- Divers (retour sur le canevas d'entretien)
- Mini-évaluation du cours

6.3 Retour de la séance de formation avec mes collègues

Nous nous sommes retrouvées, dans la salle de dessin que j'avais aménagée pour qu'elle soit accueillante, un lundi après-midi après les leçons (selon le choix de mes collègues). Sur les sept collègues que j'ai questionnées, une seule n'a pas souhaité venir, à notre groupe s'est ajoutée une autre enseignante spécialisée qui collabore directement avec mes collègues. Nous étions les 8 assises autour d'une table.

Je vais reprendre les points importants de l'ordre du jour indiqué au point 6.2 en expliquant la raison pour laquelle j'ai choisi de les aborder et comment cela s'est passé durant la séance.

Beaucoup d'entre elles n'étaient pas au clair avec le concept de conscience phonologique et d'autres n'avaient jamais entendu ce terme, de ce fait, il m'a semblé opportun de revenir sur les aspects théoriques. Je leur ai distribué un support de cours (voir en annexe 5) et nous avons repris ensemble chaque notion, autour d'une table. Elles pouvaient me poser des questions si nécessaire. Selon leurs commentaires, c'était succinct, mais avec des notions claires et importantes. D'autres pratiquaient certains exercices sans en percevoir les enjeux. Pour cela, il m'a semblé important de prendre en compte la pratique et leur réalité de classe pour voir comment avancer. C'était une manière, de les faire réfléchir sur leur pratique également. Pour ne pas les mettre dans l'embarras, j'ai ressorti pour chacune une activité qu'elles m'avaient décrite et je leur ai demandé de l'expliquer en posant des questions qui permettaient de comprendre le choix des activités proposées aux élèves. Lorsque j'ai pris leur travail comme exemple, leur pratique a ainsi été valorisée. Elles se sont senties réconfortées de savoir qu'elles amènent des séquences de manière correcte. La présentation d'outils pratiques était une forte demande de la part de mes collègues. Toutes manquaient d'outils d'évaluations et ne connaissaient pas de jeux permettant d'exercer la conscience phonologique. Elles ont saisi l'occasion de découvrir du matériel qu'elles ne connaissaient pas. Cela leur a donné envie d'investir en temps (pour préparer des activités pour développer la conscience phonologique) et en argent (surtout le jeu Arc-en-son (Brive, 2013)), très bien conçu, et qui permet de faire beaucoup de manipulation phonologique, les élèves peuvent également s'autocorriger, descriptifs et exemple en annexe 6). En ce qui concerne la planification de la suite, nous avons décidé qu'elles allaient commencer, dans un premier temps, par proposer des activités pour développer la conscience phonologique. Dans un

second temps, je leur ai proposé de me faire part de leurs constats ou questions. À l'issue de la rencontre, certaines souhaitent que je me rende dans leur classe et leur montre 2-3 exercices directement avec leurs élèves. D'autres souhaitent venir assister à une leçon où j'exerce la conscience phonologique avec mes élèves. Je vais donc répondre à ces demandes de manière individuelle. Par contre, nous avons décidé de créer un plan de travail en commun qui définit ce que l'on peut aborder en fonction du degré de scolarité et également pour qu'on adopte une cohérence dans les termes employés. À ce propos, j'envisage de demander au directeur un moment pour le faire durant les journées de travail (journées pendant lesquelles les enseignants se retrouvent et travaillent autour d'un thème). Je tenterai également de demander un petit budget pour acheter un ou deux outils comme le MEDIAL (Ouzoulis, 2000), le classeur syllabozoo (Ouzoulis, 2005), par exemple...). Il me semblait important de revenir sur les questions que je leur avais posées durant l'entretien, car certaines avaient été un peu déstabilisées. Nous les avons reprises toutes ensemble et elles ont été contentes de voir qu'après ce "moment de formation et d'échanges" tout était beaucoup plus clair. Elles ont également pris conscience de l'importance d'intégrer dans leur pratique quotidienne des activités de conscience phonologique. On a pu également redéfinir mon rôle et voir comment je pouvais les soutenir ou les aider par rapport aux élèves en difficulté. Comme c'était la première fois que je prenais ce rôle de "passeuse de théorie", j'ai senti le besoin d'avoir un retour sur comment mes collègues avaient vécu ce moment. Je leur ai posé les questions suivantes : Cette présentation a été utile/inutile → donnez les raisons, qu'est-ce que je retiens ? Qu'est-ce qui me questionne encore ? Qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement ?

Voici les commentaires plus significatifs que j'ai retenus (pour la totalité des commentaires, voir en annexe 7):

"Apports de nouvelles idées et de nouvelles connaissances qui vont m'aider à enrichir et à améliorer mon enseignement", "j'ai beaucoup aimé le mélange d'outils pratiques et théoriques. Tout le monde trouvera son bonheur", "du matériel amené à toucher, se rassurer quant à ce que l'on fait déjà"

Pendant toute la présentation, j'ai exercé la fonction encadrante en exerçant les compétences que j'ai pu développer en suivant les cours de systémique. C'est-à-dire que j'ai été garante du temps, j'ai précisé le contenu et j'ai adapté le rythme pendant ce moment. Le but étant que mes collègues puissent trouver des ajustements dans leur pratique de manière autonome en gardant bien en tête l'objectif de notre rencontre. "La fonction de l'encadrement est de favoriser le développement et l'autonomie du système encadré" (Curonici, Mc Culloch, 1994, p.80). J'étais garante du processus, mais mes collègues pouvaient apporter leur expérience pratique.

J'ai eu du mal à définir comment j'allais appeler ce moment : présentation, échanges, informations, formation, cours ? Au début, c'était une sensation bizarre de retrouver toutes les collègues qui m'écoutaient. Après, avec le moment d'échange, ma tension est descendue. J'ai vraiment apprécié conduire cet exercice. J'ai été valorisée par mes collègues et je suis très satisfaite de leurs retours. Le directeur m'a également valorisée, car il leur comptabilise cette "présentation" comme un moment de formation continue à l'interne. C'est mon rôle d'enseignante spécialisée qui est reconnu. J'ai ainsi été une ressource pour mes collègues, compétence qui apparaît dans le référentiel de compétence du MAES (voir partie pratique). Une enseignante spécialisée de notre école qui a fait ses études en France, formée au concept de conscience phonologique a souhaité participer à notre rencontre. Elle a apprécié ce moment, elle m'a souligné que cela avait été comme une "piqûre de rappel" qui lui permettra de repartir avec un nouvel élan dans son enseignement. Elle a beaucoup apprécié "la présentation de nouveaux livres pratiques et théoriques".

Pour compléter ce moment, j'ai distribué un petit support de cours, avec le concept de conscience phonologique résumé, pour qu'elles puissent revoir certains éléments si besoin et surtout avoir une bibliographie (annexe 5) des activités présentées ainsi que des livres de référence pour celles qui ont envie d'aller plus loin.

Nous nous sommes quittées sur une note positive, l'envie de partager d'autres éléments et de poursuivre nos échanges. Durant les deux semaines suivantes, j'allais ouvrir ma classe à deux enseignantes qui souhaitaient me voir travailler avec les élèves. Dès avril, j'irai dans deux classes soit pour travailler avec les élèves d'une collègue, soit pour observer certains élèves en difficulté. En ce qui concerne l'organisation de la journée de travail mentionnée, pour pouvoir faire un programme de 1-4H et trouver un consensus des termes que nous allons utiliser, soit le directeur nous laisse du temps à ce moment-là (elle aura lieu probablement fin juin), soit nous nous retrouverons pendant la première semaine des vacances scolaires d'été 2014.

Le fait de nous retrouver par petits groupes de travail (toutes les enseignantes de 1-4H de l'entité Poste), nous a montré l'importance de nous retrouver et partager autour d'un sujet. Suite à cela, une collègue a proposé de faire venir une intervenante pour nous présenter: Lirekit : outil qui "permet de favoriser l'apprentissage de la lecture, éveille à l'apprentissage des langues, développe l'esprit créatif de l'enfant" (Artena productions, 2012). Cela aura lieu le 28 avril. En attendant, la journée de travail ensemble et les interventions, je reste évidemment à leur disposition.

7 Synthèse

Tout d'abord en considérant les aspects bénéfiques, argumentés dans la partie théorique, que développe le travail en conscience phonologique pour la lecture et l'écriture, il est primordial de l'intégrer dans l'enseignement. Je peux donc répondre à ma question de départ : il est important de proposer des activités de conscience phonologique pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en suivant une progression comme celles développées dans ma partie pratique.

Au travers de l'analyse des entretiens, j'ai pu répondre à mes réflexions et mes hypothèses de départ : mes collègues connaissent peu la notion de conscience phonologique, par conséquent elles proposent peu d'activités qui développent la conscience phonologique et parfois, elles ne sont pas adéquates, c'est-à-dire qu'elles ne respectent pas la progression qui permet aux élèves d'acquérir des compétences stables. Parfois, elles ne sont pas conscientes des enjeux des activités qu'elles proposent. Les enseignantes ordinaires questionnées ont très peu d'outils et de ressources pour construire un enseignement adapté en conscience phonologique. Elles ignorent les bienfaits de la conscience phonologique, car elles n'ont jamais été informées et formées à ce sujet. Mon rôle d'enseignante spécialisée est de les informer et de les accompagner dans la conception de leurs séquences d'enseignement.

Pour terminer, je peux répondre à ma question de recherche que je rappelle.

Est-ce l'enseignant spécialisé peut être une ressource pour ses collègues, enseignants ordinaires, au niveau de la conscience phonologique et comment ?

C'est en effet, en questionnant ses collègues sur leurs besoins par rapport à cette thématique, en répondant à leurs besoins puis en leur transmettant son savoir, en leur offrant un accompagnement et en leur permettant de réfléchir sur leur pratique en leur posant des questions qui leur permettent d'avancer. En quelques sortes, c'est ainsi que l'enseignant spécialisé peut en quelque sorte être une personne ressource à long terme pour ses collègues.

8 Discussion

J'ai appris énormément d'éléments sur les pratiques de mes collègues, surtout en lecture. J'ai pu en retirer des idées. Je trouve que c'est une démarche intéressante que d'aller questionner sur les savoir-faire de chacune puis mettre au commun pour que tout le monde puisse en profiter. Je pense qu'il serait intéressant de faire cela pour chaque domaine d'apprentissage.

Si j'avais eu plus de connaissances sur le concept de conscience phonologique, sur le projet de lecteur et sur l'utilisation de l'entretien systématique, ainsi que sur l'entretien d'explication proposé par Vermersch, j'aurais posé les questions autrement. Le moment choisi était donc un peu prématuré et en même temps, il fallait faire les entretiens suffisamment tôt, pour pouvoir les retranscrire et en faire l'analyse.

L'analyse a été d'ailleurs un exercice difficile, peut-être parce que je n'avais pas les outils méthodologiques nécessaires. En effet, il me semble que l'on peut faire parler les résultats de mille manières différentes. J'ai essayé d'être la plus objective possible en essayant d'illustrer les exemples par des extraits de réponses de mes collègues et en essayant de mettre en évidence des éléments pertinents pour comprendre comment les aider à avancer.

D'après leurs demandes, je constate qu'elles ont des difficultés à trouver du matériel spécifique et des outils d'évaluation que cela soit par manque de temps ou par manque de formation. Il serait peut-être important, en tant qu'enseignante spécialisée, de développer quelque chose dans ce sens. J'imagine à une sorte de regroupement d'activités, de jeux ou d'outils d'évaluation à mettre à disposition des collègues. Elles viendraient se renseigner sur un sujet qu'elles aimeraient travailler ou approfondir et on pourrait regarder ensemble... Sans oublier que les idées doivent venir d'elles pour qu'elles puissent les intégrer et les développer.

Pour une suite, il faudrait peut-être informer les instances officielles qui préparent le programme de formation des constatations que je peux tirer des entretiens faits auprès de mes collègues. C'est-à-dire un manque de formation concernant la conscience phonologique alors qu'elle a un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture / écriture dans la formation initiale des enseignants. Malgré les recherches démontrant l'efficacité du travail de la conscience phonologique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle demeure inconnue par beaucoup d'enseignants.²

9 Conclusion

En fin de formation, juin 2014, je serai une enseignante spécialisée. Le long de cette formation, j'ai acquis un certain nombre de compétences que je souhaite mettre au service des autres. Ce mémoire, a été pour moi une manière de m'investir dans mon rôle d'enseignante spécialisée. J'ai cherché à savoir comment je peux soutenir les enfants en difficultés et être une ressource pour mes collègues. Au travers des travaux que nous avons dû rendre et des projets que nous avons dû concevoir durant

² Voir institut national de recherche pédagogique sur l'apprentissage de la lecture-écriture dans le premier degré (bibliographie sélective 1980-1990).

ces trois années de formation, nous avons pu développer ces compétences. Dans le référentiel de compétences MAES (2008), il est d'ailleurs annoncé que la formation "permet aux diplômées et diplômés d'agir efficacement pour mettre en œuvre des aides spécialisées à dominante pédagogique, rééducative et collaborative, s'adressant tant aux élèves qu'à leurs enseignants". En réalisant ce mémoire, j'ai touché à toutes ces compétences. Grâce à la découverte au niveau théorique de la conscience phonologique qui englobe l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, je suis en mesure d'offrir des séquences pédagogiques adéquates pour tous les enfants et je peux offrir des ateliers de prévention, de consolidation et de remédiations aux élèves en difficulté. De même, je peux informer mes collègues sur ce sujet et être la personne ressource pour tout ce qui concerne cette thématique et d'autres éléments encore. Je peux également les accompagner dans une démarche réflexive qui permet de prendre du recul par rapport au travail accompli. Comme le dit Vermersch, en prenant du recul : "on devient progressivement capable d'agir seul" et revêtir ainsi la "fonction encadrante" (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006).

Je vais essayer de reprendre quelques compétences décrites dans le référentiel MAES (2008) et les mettre en relation avec les démarches que j'ai effectuées pour ce mémoire. Je prends en compte plus particulièrement les compétences décrites au point R.11 34 .5.1 / Art.4, mon travail a constitué plus particulièrement à faire les tâches suivantes : j'ai su évaluer les besoins des élèves en constatant qu'un travail en conscience phonologique permettait d'entrer plus rapidement dans l'apprentissage de la lecture. Ceci en comparant les élèves de l'année passée avec lesquels, je n'avais pas spécialement mis l'accent sur la conscience phonologique et ceux de cette année qui effectuent régulièrement des exercices qui en tiennent compte. J'ai évalué les besoins de mes collègues concernant une formation en conscience phonologique. Ensuite, j'ai pu communiquer mes observations sur la base de mon analyse des entretiens et j'ai pu planifier un cours de perfectionnement sur la conscience phonologique. Concernant le point R.11.34.5 / art.14 : J'ai dû réfléchir sur ma pratique et sur mes compétences personnelles pour les réinvestir de manière concrète et utile. J'ai expliqué à mes collègues que j'avais entrepris une formation d'enseignante spécialisée et que je pourrai les aider à chercher quelques pistes. Le but de mon mémoire était de faire un projet avec mes pairs afin d'aider les élèves et d'accompagner plus particulièrement ceux en difficulté.

De plus les livres que j'ai lus m'ont permis de transposer la théorie en pratique grâce aux auteurs consultés, j'ai pu saisir les éléments essentiels pour l'entrée dans la lecture et de l'écriture dont le concept de conscience phonologique. C'est ainsi que la qualité de mon enseignement est en train d'évoluer grâce aux apports théoriques sollicités pour la conception de ce mémoire.

Aujourd'hui, je suis prête à m'investir dans le travail d'équipe, en étant une enseignante attentive aux besoins des élèves, mais aussi une ressource pour les collègues; de cette manière, je contribuerai à développer mon identité professionnelle.

10 Perspectives

Il me semble important de faire évoluer ce travail, en consultant d'autres auteurs et cherchant un apport théorique concernant les autres aspects fondamentaux de l'émergence de la lecture et de l'écriture. Il s'agira également de poursuivre la collaboration avec les collègues en les informant des nouveautés puis d'offrir de nouvelles ressources aux élèves en difficulté.

Il serait intéressant de faire profiter un public plus grand de cette recherche, les enseignants des petits degrés des autres entités ainsi que des enseignants travaillant avec des enfants allophones.

11 Bibliographie

- Auvergne, M. et al. (2011). *Dire Ecrire Lire, au cycle I de l'école romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Besse, J-M. et al. (2003), *Phonologie, Phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite*. Revue française de linguistique appliquée 1 (Vol.VIII), 15-33.
- Brin, F. et al. (1997). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.
- Côté, C. & Patat, L. (2008). *Apprenti sons*. Montréal : Chenelière Education.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Paris : de Boeck.
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis: Inpes.
- Demont, E., & Botzung, A. (2003), *Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs*. L'année psychologique, 103(3), 377-409.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1993). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.
- Giasson, J. & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris Retz.
- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Gombert, J-E, (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys*. Montréal : Chenelière. Education inc.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière.
- Ouzoulias, A. (2000). *L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*. France : Retz pédagogie pratique.
- Ouzoulias, A. (2004). *Les Maclé: Favoriser la réussite en lecture*. Paris : Retz pédagogie.
- Ouzoulias, A. (2008). *Prévelire*. Paris : Retz.
- Pothier, B. (2005). *Jeux phonologiques, guide pédagogique cycles 1 et 2*. Paris : Retz.

- Reid, G. (2010). *Enfants en difficulté d'apprentissage: intégration et style d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Romagny, D-A. (2008). *Repérer et accompagner les troubles du langage*. Paris : Chronique sociale.
- Sprenger-Charolles, L. *Apprentissage de la lecture-écriture dans le premier degré*. Institut national de recherche pédagogique. Paris : Cedex.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé p. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod.
- Venot, T. (2010). *De l'écoute des sons à la lecture*. Grenoble : Grip (avec CD d'exercices)

Matériel pédagogique :

- Assuied, R. & Ragot, A. (2013). *Découvrir le principe alphabétique, les syllabes 1*. France : Hatier.
- Brive, L. (2013). *L'arc en sons, jeu de conscience phonologique*. Gagny : Ed. pédagogiques du Grand Cerf.
- Côté, C. & Patat, L. (2008). *Apprentis sons, activité pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe*. Montréal : Chenelière (avec CD d'exercices).
- Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Guyot-Séchet, Y. &... (2008). *Construire la conscience phonologique, des situations pour apprendre*. Paris : Retz (avec un DVD).
- Ouzoulias, A. (2000). *Malette Médial*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2005). *Sylabozoo*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2008). *Prévelire*. Paris : Retz.
- Pothier, B. (2005). *Jeux phonologiques, guide pédagogique cycles 1 et 2*. Paris : Retz.
- Que d'histoires: <http://www.magnard.fr/collection11295.html>, consulté le 25.04.2014
- Silabo (2011). *Le jeu pour apprendre à lire: Fada*.
- Venot, T. (2010). *De l'écoute des sons à la lecture*. Grenoble : Grip (avec CD d'exercices)
- Zorman M., Jacquier-Roux M., (1998). *Entraînement auditif prélecteurs*, Grenoble: La cigale.
- Zorman M., Jacquier-Roux M., (1998). *Entraînement phonologique lecteurs*, Grenoble: La cigale.
- Zorman M., Jacquier-Roux M., (1998). *Entraînement phonologique prélecteurs*, Grenoble: La cigale.

Cours MAES:

- Jiménez, M., De Montmollin, S. & Goumaz M. (2013) Outils d'aide aux apprentissages pour enfants dyslexique/dysorthographiques ou présentant un trouble du langage oral. Cours présenté pour la Hep-Bejune, Neuchatel.

- Martini- Willemin. B-M., (2013). Littéracie et déficience intellectuelle. Texte et cours présentés à la Hep-Bejune, Bienne.
- Willemin, S. (2013). Cours de langage et communication: les troubles du langage. HEP de Bienne.

Mémoire :

- Baumann, M. (2013). La conscience phonologique ateliers de prévention et de rééducation. HEP de Bienne.
- Cassou, C. (2000). L'entrée dans l'écrit avec Fijalkow. I.U.F.M de l'Académie de Montpellier, site Carcassonne

Sites Internet :

- <http://lecrpe2015.unblog.fr/files/2013/08/la-conscience-phonologique.pdf>, consulté le 7 janvier 2014.
- <http://www.gre10.ch/>, consulté 16 mars 2013.
- <http://www.grenoble.iufm.fr/research/cognisciences/Pedagogique.html>, consulté le 20 avril 2013.
- http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/conscience_phonologique.pdf, consulté le 11 janvier 2014.
- http://www5.ac-lille.fr/~ienarras2/file/Conscience_phonologique/Conscience_phono.pdf, consulté le 11 janvier 2014.
- www.arld.ch, consulté le 13 janvier 2014.
- www.banquoutils.education.gouv.fr/fic/ECPABA01.pdf, consulté le 18 février 2014
- www.banquoutils.education.gouv.fr ([www.banquoutils.education.gouv.fr / fic / ECPABA01.pdf](http://www.banquoutils.education.gouv.fr/fic/ECPABA01.pdf)), consulté le 18 février 2014
- www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-15.htm, consulté le 4 février 2014
- www.cognisciences.com, consulté le 18 février 2014
- [www.etab.accaen.fr / ecaue / pedagog / JeanChristophe / consphon / conscience_phonologique.pdf](http://www.etab.accaen.fr/ecaue/pedag/JeanChristophe/consphon/conscience_phonologique.pdf), consulté le 20 mars 2014
- [www.iensoisyash.acversailles.fr / plugins / fckeditor / userfiles / file / pedagogie / maitrise%20de%20la%20langue / phonopreltest.pdf](http://www.iensoisyash.acversailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/pedagogie/maitrise%20de%20la%20langue/phonopreltest.pdf), consulté le 20 mars 2014
- www.rpn.ch, consulté le 13 janvier 2014
- www.webinstitut.net/pedagogie/conscience_phonologique.htm, consulté le 11 janvier 2014
- http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyonstefoy/IMG/pdf/PROG_PHONO.pdf, consulté le 18 mars 2014

- http://disciplines.ac-bordeaux.fr/ecogestion/hotellerie/uploads/rubriques/94/file/Entretien_explicitation%20JM.pdf, consulté le 18 mars 2014

Autres

- PER : Plan d'études romand 2010, réseau d'objectifs d'apprentissage- français, premier cycle, L1 11-18
- Référentiel de compétences Maes, Hep-bejune, conseil de direction 24.01.2008